

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Marta Galdino Domingues**

**ALFABETIZAÇÃO: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM GÊNEROS  
MULTIMODAIS E MULTISSEMIÓTICOS**

**São Caetano do Sul  
2021**



**MARTA GALDINO DOMINGUES**

**ALFABETIZAÇÃO: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM GÊNEROS  
MULTIMODAIS E MULTISSEMIÓTICOS**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

**São Caetano do Sul  
2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

DOMINGUES, Marta Galdino.

Alfabetização: o trabalho pedagógico com gêneros multimodais e multissemióticos. / Marta Galdino Domingues – São Caetano do Sul: USCS, 2021.

133p.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício.

Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2021.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Pedagogia dos Multiletramentos. 4. Gêneros multimodais e multissemióticos. 5. Formação de professores alfabetizadores. I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 18/02/2021 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício orientadora (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima (UFLA)

Dedico este trabalho à minha mãe (in memoriam) por me ensinar que o estudo, a determinação e o trabalho colaboram para uma vida bem-sucedida. E ao meu amado marido Ronaldo, pelo respeito, parceria, incentivo e compreensão incondicional, principalmente nestes dois últimos anos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço

A Deus, por seu amor incondicional.

À minha família, por entender os momentos em que estive isolada e me dediquei exclusivamente à esta pesquisa.

À minha filha Amanda, por sua ajuda e apoio constantes.

A todos os colegas da minha turma de mestrado, que dividiram comigo as angústias, as experiências e as reflexões ao longo desta caminhada.

À Bruna, Cirlene, Flávia, Joana, Paula e Vanessa pela empatia e amizade durante todo este processo.

À banca, nas pessoas das Professoras Doutoras Francine e Fátima, que disponibilizaram seu tempo, compartilharam seus conhecimentos e colaboraram para o aperfeiçoamento das nossas ideias durante o percurso desta pesquisa.

À Universidade Municipal de São Caetano do Sul pelo apoio financeiro.

E em especial, à Professora Doutora Ana Sílvia Moço Aparício, por ter me abraçado como orientanda do Mestrado e por ter colaborado diretamente na concretização deste sonho.



“(...) ler e produzir textos significa produzir sentido e que isso só é possível no confronto com o outro, com o diferente, com as múltiplas vozes que nos constituem e que nos transformam em estranhos para nós mesmos; que ler e produzir textos significa também nos inserir numa dada formação discursiva (...)”.

(CORACINI, 2002, p. 264)

## RESUMO

Ainda no século XXI, existe uma crença de que a alfabetização tem de percorrer uma trajetória baseada nos métodos tradicionais, que o aluno deve primeiro ser apresentado às letras do alfabeto, às sílabas, às palavras e, só então, ser considerado apto a produzir um texto. Essa concepção de alfabetização tem se mostrado perceptível quando nos deparamos com alunos que chegam ao 2º. ano, muitas vezes sem o domínio do sistema de escrita alfabética e, diante do desafio de produzir um texto, apresentam dificuldades. Defendemos, nesta pesquisa, que, quando desenvolvemos, na alfabetização, um trabalho com gêneros que articulam diferentes linguagens, denominados multimodais e multissemióticos, os alunos avançam em suas produções, percepções e habilidades de leitura e escrita, o que representa uma qualificação no processo de alfabetização. Para refletir sobre isso, estabelecemos, como objetivo, investigar, sob a ótica de professoras do 1º. ao 3º. anos do Ensino Fundamental, como vem sendo desenvolvido o trabalho com gêneros multimodais/multissemióticos no processo de alfabetização. Como referencial teórico, apoiamos-nos, principalmente, nas concepções de Magda Soares a respeito da alfabetização e letramento, bem como nas propostas de Roxane Rojo, orientadas pela Pedagogia dos Multiletramentos. Desenvolvemos uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, tendo, como participantes, 6 professoras do ciclo de alfabetização em uma escola na região do Grande ABC paulista. Os dados de análise foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras. Os resultados apontam que o trabalho de alfabetização desenvolvido nessa unidade escolar, nas turmas de 1º. ano, ainda se aproxima dos métodos sintéticos e analíticos e não se verifica o trabalho com gêneros multimodais/multissemióticos. Já o trabalho desenvolvido nos 2º. e 3º. anos se aproxima do letramento com ênfase na escrita, com poucas atividades envolvendo tais gêneros e bem distantes do que propõe uma Pedagogia dos Multiletramentos. Como produto da pesquisa, elaboramos uma proposta de curso de formação de educadores (professores, diretores, coordenadores), baseado nos achados da pesquisa, com o objetivo de sensibilizá-los quanto à importância do trabalho pedagógico com os gêneros multimodais e multissemióticos na alfabetização, uma vez que eles podem contribuir, de forma satisfatória, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Pedagogia dos Multiletramentos. Gêneros multimodais e multissemióticos. Formação de professores alfabetizadores.

## ABSTRACT

Still in the XXI century there is a belief that the literacy has to travel a trajectory based on traditional methods, which the student must be presented first to the letters of the alphabet, to syllables, to words and only then be considered able to produce a text. This concept of literacy has been shown noticeable when we face with students that came on 2<sup>o</sup> grades, many times without no domain of alphabetical writing system and facing the challenge to produce a text have difficulties. We defend, on this research, that when we develop literacy a job with genders that articulate different languages, called multimodal and multisemiotics, the students advance in their productions, perception, skills of readers, of writers, what represents a qualification on literacy process. To reflect on this, we establish how objective of the research to investigate, under the optics of teachers from the 1<sup>o</sup> and 3<sup>o</sup> grade of Elementary School, how it has been developed working with multimodal and multisemiotic genres in the literacy process. As a theoretical framework, we support each other, mainly in the conceptions of Magda Soares about literacy as well as in the proposals of Roxane Rojo guided of Pedagogy Multi-tools. We developed an exploratory research, qualitative approach having as participants 6 teachers of the literacy cycle at a school in the Grand ABC region of São Paulo. The analysis data were obtained through semi-structured interviews with the teachers.

The results point that the work of literacy developed in this school unit on 1<sup>o</sup> grade classes still approaches synthetic methods and analytical and there is no work with multimodal/multisemiotic genres. The work developed in the 2<sup>o</sup> and 3<sup>o</sup> grade approach literacy with emphasis on write with few activities involving such genres and quite distant of what a Pedagogy proposes with multi-tools. As a research product, we elaborate a proposal training course of educators (teachers, principals, coordinators), based on research findings with the objective of sensitizing them as to the importance of pedagogical work with multimodal/multisemiotic genres in literacy, since they can contribute satisfactorily for the development reading and witting skills of students in the literacy cycle.

**Keywords:** Literacy, Pedagogy of Multi-tools, Multimodal/Multisemiotic Genres, Training of Literacy Teachers.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Bilhete de uma criança da EI para sua professora .....	48
Figura 2 - Escrita de criança de 4 anos da EI .....	49
Figura 3 - Escrita de criança do 2º ano do EF, 7 anos.....	49
Figura 4 - Exemplo de escrita silábica sem valor.....	50
Figura 5 - Escrita de uma criança do 2º ano do EF, com 7 anos, hipótese silábica com valor.....	51
Figura 6 - Escrita de uma criança do 2º ano do EF, 7 anos, silábica com valor .....	51
Figura 7 - Exemplo de escrita hipótese silábica com valor .....	52
Figura 8 - Exemplo de hipótese silábica-alfabética.....	52
Figura 9 - Escrita com hipótese alfabética, criança do 2º ano do EF, 7 anos.....	53
Figura 10 - Print de vídeo .....	55
Figura 11 - Exemplo de atividade com uso do método sintético .....	57
Figura 12 - Atividade aplicada no 2º ano do EF para alunos em processo de alfabetização .....	58
Figura 13 - Mapa dos Multiletramentos .....	65
Figura 14 - Tirinha sobre o meio ambiente .....	73
Figura 15 - Propaganda de conscientização sobre direção x álcool .....	73
Figura 16 - História em quadrinhos que pode ser utilizada para trabalhar as vogais e as diferentes mensagens das falas dos personagens .....	73
Figura 17 - Texto utilizado como exemplo de atividade na alfabetização .....	74
Figura 18 - Infográfico sobre o coronavírus .....	74
Figura 19 - Campanha sobre Prevenção da Dengue.....	75
Figura 20 - Exposição Virtual de Arte de alunos do 2º ano.....	75
Figura 21 - Esquema da sequência didática.....	77
Figura 22 - Exemplos da produção inicial do ciclo da borboleta .....	78
Figura 23 - Sequência do trabalho de intervenção .....	80

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas .....	31
Quadro 2 - Percurso da produção do infográfico animado do ciclo da borboleta .....	79
Quadro 3 - Sequência das atividades para criação de blog .....	83
Quadro 4 - Entrevistas realizadas .....	88
Quadro 5 - Distribuição das modalidades atendidas pela escola .....	92
Quadro 6 - Metas e notas do IDEB da escola .....	93
Quadro 7 - Perfil profissional das participantes .....	94
Quadro 8 - Estratégias utilizadas no ensino remoto pelas professoras do ciclo de alfabetização.....	112

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BANESPA Banco do Estado de São Paulo  
BDTD Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
BNCC Base Nacional Comum Curricular  
CEE Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo  
EF Ensino Fundamental  
EI Educação Infantil  
EJA Educação de Jovens e Adultos  
GNL Grupo Nova Londres  
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDV Programa de Demissão Voluntária  
PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE Plano Nacional da Educação  
PPP Projeto Político Pedagógico  
PROFA Programa de Formação de Professores Alfabetizadores  
SD Sequência Didática  
SESI SP Serviço Social das Indústrias do Estado de São Paulo  
TDAH Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TIC Tecnologia da Informação e da Comunicação  
TEA Transtorno do Espectro Autista  
TDIC Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação  
USP Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL .....</b>	<b>25</b>
<b>1 INTRODUÇÃO - CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
<b>2 HISTÓRICO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: AS ABORDAGENS TRADICIONAIS, O CONSTRUTIVISMO E O LETRAMENTO.....</b>	<b>41</b>
2.1 Das primeiras escolas aos métodos tradicionais de alfabetização.....	41
2.2 A abordagem construtivista na alfabetização: contribuições e equívocos .....	46
<b>3 NOVAS POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO: A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....</b>	<b>61</b>
3.1 Novos letramentos e a Pedagogia dos multiletramentos .....	61
3.2 Os gêneros multimodais e multissemióticos .....	69
3.3 O trabalho com gêneros multimodais e multissemióticos na alfabetização: relato de duas experiências eficazes.....	76
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>85</b>
4.1 O método da pesquisa.....	85
4.2 Os procedimentos metodológicos.....	87
4.3 Caracterização do contexto da pesquisa .....	89
4.4 Caracterização das professoras entrevistadas.....	94
<b>5 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS: OUVINDO AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS .....</b>	<b>96</b>
5.1 Concepções e práticas de alfabetização .....	96
5.2 Práticas de Multiletramentos ou Letramento? .....	105
5.3 Ensino Remoto na alfabetização.....	110
<b>6 O PRODUTO DA PESQUISA.....</b>	<b>117</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>132</b>





## MEMORIAL

Minha trajetória profissional se iniciou quando eu tinha 18 anos de idade; foi na área administrativa de uma construtora localizada no bairro da Vila Mariana, em São Paulo. Naquela época, eu havia acabado de concluir o antigo ginásio, atualmente denominado Ensino Fundamental (EF). Posteriormente, em 1986, consegui um emprego na área administrativa do setor de atendimento do Banco do Estado de São Paulo (BANESPA), no qual trabalhei por 15 anos.

Em decorrência das mudanças econômicas implementadas pelos governos federal e estadual, que tentavam conter a inflação que atingia o país na década de 1980, o BANESPA sofreu um longo processo de venda para a iniciativa privada, encerrado em 2001, quando as circunstâncias me levaram a aderir ao Programa de Demissão Voluntária (PDV) e, por conseguinte, a refletir sobre um novo rumo para minha vida profissional.

Lembro-me de que, nessa época, fiquei sem saber o que faria profissionalmente e, por intermédio da leitura do livro “Quem Mexeu no meu Queijo”, de autoria de Spencer Johnson, decidi que superaria as dificuldades, de modo que resolvi retomar meus estudos. Meu tempo se dividia entre dar conta das tarefas de casa, acompanhar a vida escolar de meus filhos, trabalhar e me dedicar à graduação em Pedagogia/Anos Iniciais da Educação Básica e Administração Escolar, iniciada em 2002, na Universidade Guarulhos, instituição pela qual me graduei em dezembro de 2004.

Durante meus estudos, continuei a trabalhar no período noturno, especificamente na área de atendimento de um Hospital Estadual na Vila Alpina. Nessa mesma época, assumi uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Programa Alfabetização Solidária do Governo Federal, coordenada por minha professora de alfabetização; foi meu primeiro contato com a área educacional, por meio do qual pude aprender muito com os alunos e também com minha professora.

No término do curso de graduação, tive a oportunidade de assumir uma turma de 2º. ano em uma escola da rede particular de ensino; foi o início da minha prática com crianças, momento em que tive o privilégio de trabalhar com pessoas qualificadas que me proporcionaram trocas significativas. Concomitantemente, iniciei uma pós-graduação *lato sensu* pelas Faculdades Integradas Teresa Martin, curso nomeado

“Leitura, Educação e Biblioteca”. Meu Trabalho de Conclusão de Curso teve o tema “A importância da formação do leitor na perspectiva escolar”, tendo sido orientado pela Prof.<sup>a</sup> Zenaide Bassi Ribeiro Soares.

Em 2011, especializei-me em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade São Luís, de Jaboticabal, cujo Trabalho de Conclusão de Curso foi um estudo sobre alunos com diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nessa pesquisa, fiz levantamentos bibliográficos acerca de formas de se alcançar a atenção e, assim, intervir junto a esses estudantes.

Enquanto estudava e trabalhava, continuava a prestar muitos concursos, pois meu objetivo era lecionar na rede pública de ensino. Consegui ser aprovada em muitos deles, porém o primeiro para o qual fui convocada foi para lecionar nas escolas do Serviço Social das Indústrias do Estado de São Paulo (SESI/SP), em 2006.

A Rede SESI/SP teve grande importância em minha formação e postura como docente, pois constantemente discutíamos práticas, trocávamos ideias e, nas reuniões pedagógicas, realizávamos discussões sobre os resultados alcançados e os levantamentos de metas para as etapas seguintes do trabalho pedagógico.

Em 2009, fui convocada pela Prefeitura de Santo André/SP a assumir o cargo em uma creche, tendo tomado posse e começado a trabalhar com crianças de um ano e meio. Nesse período, fiz cursos de aperfeiçoamento pelo Instituto Singularidades, voltados à área de Educação Infantil (EI).

Já em 2011, assumi uma sala de Educação Infantil, trabalhando com crianças de 4 e 5 anos, faixa etária em que a afetividade e curiosidade são evidentes, e isso me envolvia. Com essas turmas, tive oportunidade de conviver com alunos com leve deficiência auditiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e TDAH, que foram grandes desafios e aprendizagens.

Vale ressaltar que continuei trabalhando na Rede SESI/SP, em período complementar ao da prefeitura; em 2012, fui lotada na Prefeitura de Santo André e me desliguei da Rede SESI/SP. O período de meu estágio probatório estava se encerrando e, na incerteza sobre conseguir conciliar os dois horários, optei por ficar somente com o cargo da prefeitura.

Nesse mesmo período, na prefeitura de Santo André, fui convidada a participar de um concurso interno para função gratificada, a fim de concorrer à vaga de vice-diretora de unidade escolar; fui aprovada no processo seletivo, mas, então, fui convidada a assumir o cargo de direção de uma unidade escolar. Fiquei nessa função

gratificada por cerca de 2 anos e resolvi retornar à sala de aula, pois descobri que me faziam falta tanto o contato com alunos quanto as práticas pedagógicas.

Desde 2014, tenho realizado alguns cursos de extensão voltados à prática em sala de aula, bem como tenho lecionado com os anos iniciais do Ensino Fundamental, preferindo trabalhar com o ciclo de alfabetização.

No ano de 2018, aflorou em mim o desejo de voltar a me capacitar. Como já havia concluído duas especializações, queria enfrentar um novo desafio, que me motivasse a ter contato com profissionais gabaritados e me ajudasse a evoluir em minha carreira e a me aprofundar nas questões referentes à intervenção com crianças com dificuldades no processo de alfabetização. Esse tema, na realidade em que trabalho, é desafiador. É patente a necessidade que as crianças têm de profissionais que possam ajudá-las a evoluir de forma significativa, uma vez que muitas delas são oriundas de contextos sociais bem sofridos e com poucos acessos a lazer, cultura e, muitas vezes, até mesmo ao suporte familiar.

Tento rever minhas ideias, ter novas visões e refletir sobre minhas crenças e convicções como docente em constante formação e vínculo com crianças e famílias, com as quais convivo a cada ano. Acredito que a trajetória e a aprendizagem de um professor não se findam; é preciso atualizarmo-nos em meios acadêmicos, a fim de alinharmos toda a teoria ao trabalho dentro das escolas.

A cada ano, surgem novas pesquisas e teorias. Por isso, se não buscarmos constantes atualizações, ficamos distantes dos avanços e discussões, tão necessários à área educacional. Nesse sentido, o lugar mais adequado para debates é a universidade, ambiente em que há pesquisadores em busca dos mesmos ideais. Apoiada nesse pensamento, desejo concluir meu mestrado profissional.



## **1 INTRODUÇÃO - CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA**

O trabalho em uma unidade escolar de Ensino Fundamental do município da região do ABC paulista nos possibilitou a oportunidade de participar de muitos Conselhos de Ciclo, que são reuniões que acontecem durante o ano letivo, especificamente, a cada fechamento de trimestre escolar.

Essas reuniões, que se dão com a presença de todos os professores e com a equipe gestora da unidade escolar, têm como objetivo principal discutir o percurso de cada aluno que venha a apresentar dificuldades de aprendizagem – a maioria delas relacionada à leitura e à escrita –, e todas as consequências que isso pode causar ao processo de ensino-aprendizagem nos anos subsequentes da vida escolar.

Esses Conselhos pensam coletivamente em ações a fim de colaborar com o avanço da aprendizagem desses alunos, decidindo sobre sua aprovação ou permanência nos anos escolares. Percebemos que essas decisões, muitas vezes, colaboram para que alguns alunos cheguem ao final do 4º e do 5º anos sem apresentar grandes avanços em relação à escrita.

Nessas reuniões, os professores se queixam de inúmeros problemas. Entre eles, destacamos: ausência de laudos de especialistas da área da saúde para as crianças com características de transtornos ou deficiências; apoio insuficiente por parte da equipe gestora; carência de outros suportes, bem como de docentes que originalmente são designados para trabalhar intervindo nas dificuldades dos alunos, mas que acabam assumindo salas de aulas nas faltas dos professores titulares, deixando para segundo plano o reforço escolar.

Além disso, os docentes fazem uma série de reivindicações, dentre as quais citamos: organização de reuniões pedagógicas com momentos especificamente destinados para o planejamento de ações direcionadas a esses alunos; apoio a professores com relação à montagem de mídias para uso durante as aulas; disponibilização de jogos e brinquedos que tenham como foco estímulos à alfabetização etc. Contudo, percebemos que tais reclamações docentes em nada têm resolvido a real necessidade dos protagonistas dessas discussões, a saber, as

crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita no processo de alfabetização.

Quando nos referimos às crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, não consideramos as crianças com algum tipo de transtorno ou deficiência, mas sim os alunos com baixo aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem. Geralmente, são aqueles que se encontram inseridos em famílias com baixos recursos financeiros, com pouco acesso à cultura escrita ou mesmo sem suporte sistemático para superarem suas dificuldades, dispendo apenas das ações pedagógicas vindas da escola.

Diante dessa preocupação, e com vistas a verificar se há pesquisas que abordem a questão das dificuldades dos alunos na aprendizagem de leitura e de escrita na alfabetização, realizamos um levantamento de trabalhos na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por meio dos seguintes descritores (palavras-chave): dificuldade de aprendizagem, alfabetização e escrita. Salientamos que, na busca, utilizamos os 3 (três) descritores simultaneamente. Nessa busca, delimitamos o recorte temporal para pesquisas realizadas entre 2010 e 2018; como resultado, identificamos 79 (setenta e nove) trabalhos científicos, dentre eles, teses de doutorado e dissertações de mestrado desenvolvidas no país.

Inicialmente, procedemos à leitura de todos os resumos das pesquisas, buscando identificar aquelas que abordavam a temática de alunos com dificuldades de aprendizagem da escrita no processo de alfabetização referente aos 1º., 2º. e 3º. anos do Ensino Fundamental e que não estivessem relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva. Além disso, excluimos os trabalhos que, embora citassem as dificuldades na apropriação da escrita alfabética, não focalizavam esse aspecto especificamente. Restaram, portanto, 6 (seis) produções que contribuiriam para definirmos a problemática do nosso trabalho.

No Quadro 1, a seguir, caracterizamos, de modo geral, as produções científicas selecionadas. Na sequência, apresentamos uma síntese de cada uma delas, destacando seus objetivos, o local, os sujeitos, a metodologia, os dados considerados, os resultados das análises, as conclusões dos autores, bem como nossos comentários sobre os apontamentos desses estudos.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas

Nº	Curso	Título	Autor	Universidade	Ano
1	Mestrado	Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita	Myrian Cristina Buzetti	Universidade Federal de São Carlos	2010
2	Mestrado	A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos	Renata Conceição da Silveira	Universidade Federal de Pernambuco	2013
3	Mestrado	Leitura e escrita no contexto da alfabetização proposta por Paulo Freire: um estudo de caso no município de Embu das Artes	Edilene de Oliveira Francisco Souza	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2013
4	Mestrado	Mão guiando mãos: o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental no município de Fortaleza	Helen Cristina Vieira Costa	Universidade Federal do Ceará	2018
5	Mestrado	Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita: um estudo de caso	Tatiane Santos de Brito	Universidade Federal da Bahia	2014
6	Doutorado	Formação para alfabetizar: lições de professores que aprenderam	Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo	Universidade Católica de Petrópolis	2017

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Buzetti (2010), em trabalho intitulado “Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita”, teve, como objetivo, verificar, avaliar e descrever os progressos dos alunos com baixo rendimento, após intervenção de tutoria centrada em atividades desenvolvidas a partir de leitura de livros, com base nas orientações do programa *Reading Recovery*. Tal programa, utilizado nos Estados Unidos e na Nova Zelândia, especificamente na década de 70, baseia-se em um atendimento pedagógico individual aos alunos com dificuldades, em sessões diárias de 30 minutos e visa à aceleração da aprendizagem do discente, bem como o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. A pesquisa de Buzetti foi realizada com quatro

alunos de uma turma de 2ª série (atual 3º ano) do Ensino Fundamental (EF) em uma escola pública de periferia no interior do estado de São Paulo. Os alunos foram escolhidos após indicação da professora e aplicação de testes diagnósticos de leitura e de escrita. A intervenção nas dificuldades discentes foi feita pela própria pesquisadora, que se autodenominou tutora durante as intervenções, realizadas fora do ambiente de sala de aula. O tutor, nas sessões, intervém reforçando comportamentos; emprega, como estratégia, o incentivo à leitura e à escrita de letras, sílabas, palavras, frases e pequenos textos. O ponto de dificuldade apresentado pelo aluno é sempre retomado na sessão seguinte. Posteriormente, os dados da pesquisa foram colhidos e analisados mediante os registros da pesquisadora, das atividades realizadas pelos alunos e dos resultados obtidos nos testes iniciais, intermediários e finais, aplicados no decorrer das 40 sessões realizadas. Buzetti concluiu que foi satisfatório o resultado obtido por meio do uso do programa, considerando que: a ação conjunta de um tutor e do professor da sala pode incentivar o aprendiz; os quatro alunos participantes da pesquisa obtiveram avanços no tocante às estratégias de leitura e escrita. Além disso, a pesquisadora ressaltou que é necessário o professor conhecer o aluno e suas dificuldades, a fim de intervir adequada e antecipadamente, visando à melhor aprendizagem do aluno.

Silveira (2013), em estudo de caso denominado “A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos”, teve, como objetivo, investigar estratégias didáticas e de mediação com alunos não alfabéticos, especificamente para o ensino de produção de textos. A pesquisa foi realizada com duas professoras que lecionavam em turmas de 3º ano do EF de uma escola pública municipal em Recife, estado de Pernambuco. Para a seleção dessas duas professoras, foram estabelecidos os seguintes critérios: os docentes deveriam lecionar em salas de 3º ano; as turmas deveriam ser heterogêneas; as professoras deveriam trabalhar sistematicamente com produção de texto; obter o reconhecimento dos colegas de trabalho no que se refere ao comprometimento com o ensino, bem como deveriam ter disponibilidade em participar da pesquisa. Os dados do estudo foram obtidos por meio de: entrevistas; análise dos planos de aula e das produções dos alunos; e observações de 10 aulas de cada professora. O foco dessas observações recaiu tanto sobre os onze alunos em níveis de escrita pré-silábicos, silábicos e silábicos alfabéticos, quanto sobre as professoras em situações de ensino de produção de texto. Silveira descreve que os alunos eram



organizados individualmente, em duplas ou em pequenos grupos para a realização das diversas propostas de produções de texto. Além disso, as professoras possibilitavam o acesso a alguns gêneros textuais, privilegiando, nas intervenções, as regras gramaticais como requisito para classificar os bons textos produzidos pelos discentes. Os alunos não alfabéticos eram orientados a participar das produções colaborando com ideias, e os alunos alfabéticos assumiam a função de escribas dos textos, que eram socializados com os demais colegas da classe, como forma de valorizar suas produções. A pesquisadora conclui que, apesar da diversidade de produções propostas, elas ainda não se mostravam estimulantes, uma vez que os alunos não tinham orientações claras sobre os destinatários e os objetivos das produções. As propostas apresentadas ainda estavam atreladas às datas comemorativas ou a textos com temas escolares. Ademais, as atividades não propiciavam as aprendizagens necessárias. A pesquisadora apontou também a importância de as professoras disporem de momentos destinados ao planejamento das ações e às intervenções nas produções dos alunos, com vistas à melhoria da aprendizagem e à participação dos que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabético.

Souza (2013) optou pela abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso e produziu sua pesquisa, cujo título é “Leitura e escrita no contexto da alfabetização proposta por Paulo Freire: um estudo de caso no município de Embu das Artes”. Seu objetivo foi apontar caminhos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita a partir da alfabetização crítica, método proposto por Paulo Freire. O campo de pesquisa foi uma escola municipal em Embu das Artes, estado de São Paulo; os sujeitos pesquisados foram a coordenadora pedagógica e uma professora do 3º ano do EF. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada, análise de documentos da Secretaria Municipal da Educação e observação da prática em sala de aula. Os dados coletados evidenciaram que a prática da professora promove a alfabetização por meio da contextualização da leitura e da escrita nas circunstâncias do educando, despertando-o para o pensamento crítico e reflexivo. Além disso, a pesquisadora destacou que: o trabalho da professora se encontra alinhado aos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da escola; as aulas são interdisciplinares, promovendo a leitura de matérias de jornais, curiosidades científicas, exibição de vídeos, visitas a bibliotecas e rodas de

conversa para discussão das leituras realizadas; e os processos de formação docente buscam romper com a educação conteudista e investem no conhecimento teórico e no compromisso político de transformação e inclusão social. Assim, como caminho para a qualidade da alfabetização, a autora destacou a necessidade de uma escola que promova espaços significativos, bem como de políticas públicas voltada à formação e à valorização do professor.

Costa (2018), em investigação intitulada “Mão guiando mãos: o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do 2º. ano do EF no município de Fortaleza”, teve, como objetivo, analisar o trabalho pedagógico com produção textual desenvolvido por alunos do 2º. ano. A pesquisa, um estudo de campo de abordagem qualitativa, deu-se com duas turmas de 2º. ano de uma escola da rede municipal de Fortaleza, estado do Ceará. Os dados foram obtidos por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação em salas de aula, com vistas a identificar: como eram desenvolvidos os planejamentos com produções textuais e também as atividades; quais eram os recursos empregados e como eram avaliadas as atividades produzidas pelos alunos. As análises dos dados apontam os seguintes aspectos: o planejamento era realizado em parceria com coordenação pedagógica e professoras; os docentes buscavam sistematicamente seguir seus planejamentos; as atividades de escrita tinham, como foco, a contação e os recontos de histórias e textos sobre datas comemorativas; as professoras utilizavam, nos momentos de produção de texto, imagens de suporte para a produção de histórias, bem como apoio de roteiros colado nas paredes para revisão das produções; o trabalho com gêneros textuais focalizavam as normas da Língua Portuguesa; as professoras possibilitavam conflitos cognitivos, reflexões e estímulos para geração e seleção de ideias, nos momentos de trabalho com produção textual; as intervenções eram sempre realizadas de modo coletivo; as avaliações eram realizadas tanto processualmente quanto com instrumentos avaliativos formais prescritos pela Secretaria Municipal de Educação. A pesquisadora também apontou que as dificuldades enfrentadas pelas professoras durante as atividades referiam-se aos alunos que ainda não escreviam convencionalmente, sobretudo no tocante à textualização e à habilidade de revisar os textos. Diante disso, a autora concluiu que: as práticas de escrita ainda não atendiam à função social disposta nas orientações curriculares do município; os alunos ainda consideravam somente o professor como o destinatário do texto; os docentes assumiam o texto como unidade de ensino; os professores, ao fazerem intervenções nas produções,

cobravam normas e aspectos de textualidade; o docente deveria tanto considerar a heterogeneidade da turma e, desse modo, promover a evolução de cada aluno, pois cada um deles aprende tendo suas especificidades – quanto valorizar suas relações, respeitando o tempo individual de aprendizagem.

Brito (2014), em pesquisa denominada “Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita: um estudo de caso”, teve, por objetivo, compreender as concepções das crianças do 1º. ano do EF sobre a aprendizagem da linguagem escrita, bem como conhecer a dinâmica das práticas de professores e a concepção que eles têm acerca do processo de aprendizagem dos alunos. A pesquisa, de base etnográfica, utilizou, como instrumentos de coleta de dados: a observação em sala de aula; as conversas com alunos; as conversas informais com a docente; e os registros da professora e alunos. Na observação de 15 horas em sala de aula, com foco no processo de ensino e aprendizagem, a pesquisadora constatou a presença de atividades com gêneros textuais, porém com ênfase nas letras e sílabas, sem que houvesse relação com a vida social das crianças. Nas conversas com a professora, verificou-se que a visão em relação aos programas de formação docente é o cumprimento de obrigações para acelerar a alfabetização. Além disso, Brito salientou que a professora atrela as dificuldades dos alunos a fatores como famílias desestruturadas, falta de auxílio por parte delas, desinteresse do aluno, ausência de concentração, e omissão em relação aos retornos dos encaminhamentos para atendimento especializado na área da saúde. Por meio dos relatos das crianças, a autora da pesquisa percebeu que a aprendizagem da língua escrita é vista por elas próprias como um ato mecânico de juntar letras e sílabas para aprender a ler e a escrever. A pesquisadora concluiu que: a prática na alfabetização não vem mudando, ou seja, as políticas públicas de alfabetização mantêm as mesmas estruturas; é preciso ouvir as crianças a fim de reformular as maneiras de estruturar a educação; deve-se pensar em relacionar metodologias ao universo infantil, aos seus interesses, às suas formas de pensar e às suas maneiras de agir, bem como levar em consideração o seu desenvolvimento na escolarização. Por fim, a pesquisadora ressaltou que professores e alunos enfrentam dificuldades durante o complexo processo de aquisição da linguagem escrita, e que a escola ainda não considera a heterogeneidade da turma ao manter, de forma tecnicista, a abordagem do trabalho

com linguagem escrita, privilegiando as práticas da cultura dominante. Por essa razão, os índices de analfabetismo no país se mantêm.

Araujo (2017), em seu trabalho “Formação para alfabetizar: lições de professores que aprenderam”, teve, como objetivo, refletir sobre o modo como as professoras alfabetizadoras aprenderam a alfabetizar com sucesso a maioria de seus alunos. Visando ao levantamento de dados para a pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, a pesquisadora realizou entrevista semiestruturada com 18 professoras e com 5 pesquisadoras, dentre elas, Magda Soares, do Programa Alfalettrar, no município Lagoa Santa, estado de Minas Gerais. Os dados coletados por meio de entrevistas foram referentes a: processos acadêmicos de formação docente; desenvolvimento profissional; atuação profissional; construção dos saberes das docentes; e relevância da formação continuada. Os resultados da pesquisa indicaram que a alfabetização não é um processo de aprendizagem que se dá naturalmente, de modo que deve ser desenvolvido de forma organizada e com bons métodos que possibilitem orientar o trabalho docente. Os resultados ainda apontaram que, para alcançarem as práticas bem-sucedidas, os professores percorreram caminhos de diálogo com seus pares, foram influenciados por modelos de professores experientes, utilizaram ações intuitivas e relacionaram as teorias às práticas e ao cotidiano escolar. Outro ponto relevante ressaltado pela pesquisa foi o de que professores que assumem forçosamente turmas de alfabetização, por falta de oportunidades de escolha, acabam contribuindo consideravelmente para a manutenção das dificuldades de aprendizagem na vida escolar de seus alunos. Em contrapartida, os professores de 4º e 5º anos do EF não assumem a responsabilidade de continuar o processo de alfabetizar aqueles alunos que vêm com dificuldades desde a alfabetização e, por isso, os estudantes terminam o 5º ano com muitos problemas de leitura e de escrita.

Após leitura e reflexão sobre as pesquisas selecionadas, relacionamos alguns apontamentos, quais sejam: a) a maior parte das práticas docentes desenvolvidas com produção textual em sala de aula não envolviam os alunos com dificuldade de aprendizagem. Por exemplo, nas atividades em grupo, geralmente, esses alunos não são incentivados a produzir textos – orais ou escritos –, pois aqueles que já são alfabéticos acabam recebendo maior atenção do professor; b) a maior parte das práticas docentes com textos, nos anos iniciais do EF, não dá ênfase à sua função social; c) a heterogeneidade das turmas ainda é percebida como uma dificuldade para o fazer pedagógico; d) os professores ainda demonstram resistência a tratar da

produção de textos em na sala de aula com alunos que apresentem dificuldade na escrita; e) a realização de novas investigações que discutam práticas diferenciadas para a alfabetização é necessária e importante.

De fato, Gracino (2018), Dias (2013) e Gallert (2013), em suas pesquisas, demonstram que a alfabetização com estratégias focadas em métodos tradicionais em nada tem contribuído com eficácia para reverter o baixo desempenho dos alunos na aprendizagem do sistema de escrita e na cultura letrada. Diante desses achados, consideramos necessário repensar o objeto de nossa pesquisa, com vistas a pensar a atividade de leitura e escrita de maneira prática, considerando os alunos como criadores e produtores de sentido, a fim de que consigam fazer uso de suas percepções e potenciais, bem como de diferentes linguagens.

Dolz, Gagnon e Decandio (2010) destacam que o processo que envolve uma atividade de escrita não é algo realizado de forma simplista, sem que haja planejamentos para possibilitar a mobilização e o intercambio das diferentes linguagens, assim como a reflexão dos alunos. Os autores afirmam:

A complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz. A análise dos componentes da escrita ajuda-nos a descrever e antecipar os obstáculos possíveis. (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2010, p. 31)

Desse modo, se é possível antecipar os obstáculos, também é factível – por meio de pesquisa sobre a prática em sala de aula – conhecer melhor os componentes da escrita e, desse modo, observar, planejar, intervir e apresentar caminhos para ultrapassar ou amenizar as dificuldades, de maneira a contribuir com o avanço de todos os alunos.

Esse avanço é necessário – e com base nas pesquisas correlatas apresentadas do Quadro 1 – é possível relacionar os entraves dessas dificuldades aos aspectos didático-pedagógicos. Como exemplo dessas relações, citamos: o planejamento e as concepções de texto e alfabetização entre os professores; os tipos de textos, a forma como são explorados e as intervenções realizadas, de modo a desenvolver as capacidades dos alunos, a fim de que possam atuar ativamente em uma sociedade na qual, cada vez mais, a escrita está articulada a outras linguagens.

Nesse sentido, acreditamos que o professor deve assumir seu papel de protagonista no processo de alfabetização, pois, sem a devida ação pedagógica e

sem seu envolvimento, esse processo pode se tornar monótono, frio e sem grandes significados, por desconsiderar o potencial e o sentido de criadores e transformadores dos alunos. Se o professor conseguir articular seu trabalho com compromisso de desenvolver habilidades que vão além das verbais e escritas, ele transformará a mecânica do mero conteúdo curricular a ser ensinado. O aluno deixará de ser considerado um expectador, um ouvinte, um cumpridor de tarefas, que vai à escola para apenas receber o que o professor quer transmitir em uma aula expositiva, usando tão somente a tecnologia da lousa, do giz, do papel e do lápis.

Soares (2000), Rojo (2004), Kleiman (1995), entre outros especialistas da área defendem a alfabetização por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, por meio do letramento. As autoras preconizam que alfabetizar não é apenas juntar letras. Ademais, esse ato não torna os alunos escritores autônomos, haja vista que a escrita tem uma função relacionada aos gêneros textuais usados na sociedade.

Certamente, as contribuições dadas pelos estudos do letramento são essenciais no processo de alfabetização. Entretanto, na atualidade, os textos multimodais e multissemióticos fazem, cada vez mais, parte do cotidiano e da vida das crianças. Por isso, é preciso repensar as práticas de alfabetização, já que a escrita não está mais sozinha, e sim articulada a outras linguagens.

Rojo (2008) aponta a necessidade de uma revisão dos letramentos dominantes, principalmente os escolares, pois considera que os atuais meios de comunicação – em que as informações circulam por aparatos digitais – têm provocado um afastamento das pessoas dos meios puramente impressos, tidos como mais lentos e seletivos. Isso ocasiona mudanças nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade.

Por essa razão, ainda segundo Rojo (2008), os alunos precisam de uma educação linguística que contemple: os letramentos múltiplos, valorizados e não valorizados; e os letramentos multissemióticos que, de maneira significativa, qualificam o letramento para “o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos”, deixando de privilegiar apenas a escrita alfabética. Nos termos da autora,

O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outras esferas (literária, jornalística,

publicitária) não será suficiente [...]. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo de textos e gêneros que nela circulam. (ROJO, 2008, p. 586-587)

Nessa mesma direção, a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) propõe que seja feito, desde a alfabetização, o trabalho com gêneros orais, escritos e multissemióticos, considerando que estes últimos se caracterizam pela multimodalidade, pela articulação da linguagem verbal e não verbal, bem como pela multissemiose, isto é, por múltiplos signos (ROJO, 2009). Os textos que apresentam essas características potencializam a compreensão do verbal e do escrito, pois utilizam recursos (imagens, cores, movimento, sons) que auxiliam o leitor tanto na leitura quanto na compreensão do conteúdo do texto (DIONISIO, 2008).

Assim, por meio das leituras e de reflexões, relacionadas aos problemas identificados nas práticas pedagógicas de alfabetização, sobretudo em nossa experiência como docente no 2º. ano, delineamos nosso problema de pesquisa:

Como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico com gêneros multimodais/multissemióticos no processo de alfabetização?

Para tal, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

### **Objetivo geral**

- Investigar, sob a ótica das professoras, como vem sendo desenvolvido o trabalho com gêneros multimodais/multissemióticos no processo de alfabetização.

### **Objetivos específicos**

- Identificar métodos e abordagens de alfabetização que têm orientado as práticas de alfabetização no Brasil;
- Identificar e analisar, na voz das professoras, como desenvolvem as práticas pedagógicas com o gênero multimodais/multissemióticos;
- Planejar e desenvolver uma proposta de intervenção de formação de professores alfabetizadores, na perspectiva dos multiletramentos.

Dessa forma, esperamos contribuir com avanços no campo das pesquisas que têm discutido práticas inovadoras de alfabetização, considerando todos os alunos, bem como os diferentes ritmos e modos de aprender. Nesse sentido, pretendemos

não apenas elucidar tais práticas, mas também evidenciar possíveis repercussões nas salas de aula de alfabetização, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos, a fim de interagir de forma competente com a sociedade atual.

O trabalho está organizado em 7 (sete) seções incluindo esta primeira. Na segunda, intitulada “Histórico sobre a alfabetização no Brasil: as abordagens tradicionais, o construtivismo e letramento”, abordamos a evolução dos processos de aprendizagem da leitura e escrita no país, refletindo sobre: os métodos tradicionais (sintéticos, analíticos e mistos); a questão dos testes de prontidão, que classificavam os alunos e exigiam que eles, primeiramente, desenvolvessem aspectos motores, sensoriais e cognitivos para, depois, estarem aptos a serem alfabetizados; a influência de Jean Piaget, com suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, bem como os estudos de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita.

Na terceira seção, denominada “Novas possibilidades para a alfabetização: a Pedagogia dos Multiletramentos”, discutimos os textos que circulam na escola, diante das novas tecnologias disponíveis aos alunos e na sociedade. Essas tecnologias passam a exigir dos leitores não apenas um ensino pautado em interpretações, mas também em habilidades funcionais, críticas, seletivas que transformam seu modo de ver e de agir em seu favor.

Na quarta seção, “O percurso metodológico da pesquisa”, descrevemos o conceito da pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, como forma de compreendermos como os professores desenvolvem o trabalho com os gêneros multimodais e multissemióticos no ciclo de alfabetização. Além disso, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados, a caracterização do contexto da pesquisa e das entrevistadas.

Na quinta seção, “Concepções e práticas de alfabetização, letramento e multiletramentos: ouvindo professoras alfabetizadoras” procedemos às análises das entrevistas baseadas nas três unidades temáticas definidas a partir das orientações de Bardin (1977).

Na sexta seção, “O produto da pesquisa”, apresentamos nossa proposta de formação continuada para professores, assistentes pedagógicas e diretores da rede. Posteriormente, na seção 7, tecemos as nossas considerações finais sobre o trabalho.



## **2 HISTÓRICO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: AS ABORDAGENS TRADICIONAIS, O CONSTRUTIVISMO E O LETRAMENTO**

Nesta seção, apresentamos a trajetória da alfabetização no Brasil. Para tanto, partimos dos métodos sintéticos, analíticos e mistos até chegarmos à psicogênese da escrita e à abordagem do letramento. Sobre estas duas últimas, ressaltamos que elas proporcionaram um novo olhar para a compreensão da alfabetização e para a necessidade de mudança nas práticas docentes, a fim de potencializar, com o uso dos textos reais, os saberes dos alunos. Com isso, abandonou-se o conceito de que crianças são tábulas rasas<sup>1</sup>, dando visibilidade aos seus pensamentos, aos seus conhecimentos e ao seu protagonismo no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

### **2.1 Das primeiras escolas aos métodos tradicionais de alfabetização**

Antes de abordarmos o percurso histórico da alfabetização no Brasil, é necessário compreender alguns pontos da História da Educação brasileira. Nesse sentido, Aranha (1996) destaca que, a partir da terceira década do século XVI, teve início o processo de colonização brasileira, atrelada à ampliação comercial de produtos, tais como o pau-brasil, e à monocultura do açúcar. Por meio deles, os proprietários de terras produziam e vendiam seus produtos, visando ao lucro com trabalho escravo; primeiramente, o de índios e, posteriormente, o de negros africanos.

Portanto, naquela época, interessavam aos proprietários o desenvolvimento comercial e as funções associadas à agricultura. Na Europa, acontecia a reforma religiosa, e muitas metrópoles enviaram missionários para desenvolver, no Brasil, o trabalho de catequizações dos índios e, mais à frente, dos negros africanos, ação que objetivava manter colonizadores e colonizados na fé católica.

Esse cenário leva-nos à compreensão de que os entraves da alfabetização no Brasil estão postos desde essa época, pois a educação ofertada não visava ao crescimento social do povo que aqui se formava. Pelo contrário, ela se vinculava à religião e à manutenção da dominação e do controle sobre a população local.

---

<sup>1</sup> Segundo o Dicionário Caldas Aulete (2020), tábula rasa era um termo usado no empirismo radical que indicava um estado vazio mental ou falta total de conhecimento.

Aranha (1996) relata que a chegada dos jesuítas impulsionou a primeira escola de ler e escrever, dando início ao processo de escolarização elementar por meio de uma educação com objetivos diferenciados: às crianças indígenas, cabia a catequização; aos filhos de colonos, uma educação que deveria ir além do ler e escrever.

Esses formatos, salienta Aranha (1996), perduraram até o fim do século XVIII, quando se disseminaram, na Europa, as ideias iluministas, fundamentadas nos princípios da razão e do raciocínio sistemático e rigoroso. Orientadas por esses ideais e com o desejo de manter o poder absolutista, surgiram as reformas educacionais ordenadas pelo Marquês de Pombal, que determinou a expulsão dos jesuítas do Brasil e conferiu à coroa portuguesa o controle sobre a educação.

O ato de expulsão desses missionários possibilitou o distanciamento entre a educação e o ensino religioso. No entanto, houve uma lacuna em razão da falta de professores; a partir de então, foram instituídas as aulas régias (AULAS RÉGIAS, 2019), caracterizadas por serem aulas isoladas destinadas às elites. Inicialmente, abordavam as primeiras letras e estudos das humanidades; eram ministradas por professores concursados, nomeados pela coroa e pagos com recursos da arrecadação de impostos sobre a produção de carne e vinho, encargo denominado de Subsídio Literário.

Esses foram os acontecimentos importantes para a História da Educação na colônia, visto que, a partir daí, surgiu o ensino público, oficial e desvinculado da religião, que enveredaria para o uso de métodos na prática de alfabetização. Esse breve histórico nos auxilia na compreensão das desigualdades e das dificuldades atreladas à alfabetização no Brasil.

De acordo com Mortatti (2004), desde o período colonial até o fim do império brasileiro, existiam poucas pessoas com domínio de leitura e escrita. Contudo, só foi dada visibilidade a esse fato quando os analfabetos foram proibidos de votar, ou seja, no fim do período republicano. Isso porque, se os analfabetos tivessem o direito a voto, poderia haver uma transferência do poder, fato que prejudicaria a classe privilegiada.

Ainda conforme Mortatti (2004), foi somente em meados do século XIX que a instrução pública elementar começou se expandir no Brasil. Com isso, o ensino da leitura e da escrita assumiu aspecto fundamental para avançar nas etapas

educacionais e permitir uma relativa ascensão social de indivíduos de classes menos privilegiadas.

Na segunda metade do século XIX, como descreve Mortatti (2004), chegaram ao Brasil – vindos de Portugal – livros impressos para o ensino de leitura que, até então, era ensinada com base nos chamados métodos sintéticos. A abordagem sintética de alfabetização considerava que, para aprender a ler, era necessário, inicialmente, conhecer as unidades menores da língua (letras, sons, sílabas) para, posteriormente, aprender as unidades maiores (palavras, frases, textos pequenos).

Soares (2018) salienta que o método sintético foi o primeiro a ser utilizado no Brasil; o aluno era, então, ensinado por meio de leituras das “Cartas do ABC”. O discente iniciava a aprendizagem pela soletração do abecedário, a fim de assimilar os nomes das letras; após essa fase, deveria se apropriar da silabação para, em seguida, realizar a leitura de palavras isoladas ou agrupadas. A escrita ficava atrelada a cópias, ditados e formação de frases, cuja ênfase era a grafia bem definida. A autora relata que as relações entre a oralidade e a escrita eram desconsideradas.

Soares (2018) também ressalta que, somente no fim do século XIX, as cartilhas começaram a ser produzidas. Entretanto, elas ainda se fundamentavam nos métodos sintéticos, tendo a soletração e a silabação como formas de memorizar as unidades de língua para a aprendizagem da leitura.

Em síntese, a concepção de alfabetização dessa época foi a aprendizagem da leitura e da escrita sistematicamente mecanizada, por meio de um processo de soletração e de memorização dos nomes e dos sons das letras do alfabeto. Essa era a condição fundamental para aprender a ler palavras, sentenças e textos descontextualizados.

Os alunos passavam muito tempo cantarolando ou gritando letras por meio do uso das Cartas do ABC. Nesse momento histórico, o objetivo da alfabetização era que a criança decifrasse os símbolos para atingir a leitura, a escrita e o saber contar, ou seja, os alunos eram vistos como meros receptores do ensino do professor centrado no método sintético.

Essa realidade, segundo Mortatti (2000), perdurou até quando Antonio Silva Jardim (1860-1891) – bacharel em Direito, professor da Escola Normal e ativista positivista, defensor de ideais de reformas sociais, políticas e de educação pública, como forma de ação e mudança da sociedade – passou a utilizar uma produção

portuguesa, a Cartilha Nacional ou Arte da Leitura (1876), de autoria do poeta João de Deus, em substituição aos abecedários usuais, no intuito de ensinar uma de suas filhas a ler e a escrever.

Soares (2018, p. 18) afirma que, nesse mesmo período, começou a ser levada em conta a “realidade psicológica da criança e o significado da aprendizagem”, considerando o sincretismo infantil, isto é, o fato de as crianças se atentarem à observação de algo pelo todo e, mais tarde, interessarem-se pelas partes individuais dos objetos. A nova cartilha, também denominada Método João de Deus, era a da chamada abordagem analítica. Diferentemente dos métodos sintéticos, ela se baseava no princípio de que, para aprender a ler e a escrever, era necessário partir do estudo de unidades maiores da língua, para, posteriormente, reconhecer menores unidades.

Como ressaltado por Soares (2018), nesse período defendia-se que, para o progresso social, a leitura era necessária e dependia de uma escolha adequada de método a fim de se efetivar a alfabetização. Acreditava-se que o método analítico era o melhor, o mais moderno e adequado para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Mortatti (2000) aponta que o método analítico teve destaque por sua cientificidade, ao considerar aspectos dos estudos do campo da linguística, da psicologia e da pedagogia, no intuito de compreender melhor a matéria a ser ensinada (a língua) e a natureza da criança, bem como a relação ensino e aprendizagem. Com isso, inaugurou-se a discussão sobre o modo de ensinar a leitura e a escrita de maneira sistemática e hegemônica.

Em suma, o método analítico considerou as habilidades visuais, auditivas e motoras da criança. O ensino da leitura partia da forma global (palavras, frases ou textos) para, posteriormente, chegar a unidades menores. A aprendizagem se consolidava pelo reconhecimento das palavras por meio da memorização, visualização e grafia. Por sua vez, a escrita continuava voltada aos aspectos da caligrafia e da ortografia, sempre pautada em treinos, cópias e ditados.

Os materiais utilizados ainda eram as cartilhas com textos elaborados com a finalidade de alfabetizar. De qualquer forma, o método analítico abriu espaço para um olhar sobre a alfabetização, baseado na preocupação de como e a quem ensinar, a fim de alcançar mudanças políticas e sociais no país.

Na análise de Mortatti (2000), se, por um lado, o método analítico era divulgado como um modelo moderno de ensino de leitura e de escrita, por outro,

muitos professores o criticavam em razão da demora para consolidar a alfabetização e também em virtude da obrigatoriedade de seu uso nas escolas.

Soares (2018) explica que, embora o método sintético e o método analítico tenham sido considerados divergentes, eles acabaram sendo articulados e deram origem ao método denominado sintético-analítico, também conhecido como método misto ou eclético, considerado mais eficiente para a aprendizagem. Essa junção começa a ocorrer na segunda metade da década de 1920, quando, de acordo com Mortatti (2006), a ênfase no método começa a perder força. Isso se deu graças aos novos estudos de psicologia voltados à alfabetização, principalmente após a publicação, em 1934, do livro intitulado “Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita”, escrito por Lourenço Filho.

Lourenço Filho era psicólogo, educador e administrador educacional. Participou do movimento que, em 1932, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>2</sup>, que defendia ideias de renovação e inovação intelectuais, bem como a reforma de todos os setores da sociedade brasileira.

Os Testes ABC tinham por objetivo enfrentar, por meio da homogeneização das salas de aulas, o fracasso escolar dos alunos do 1º. ano. Os testes eram compostos por 8 provas que contemplavam aspectos a serem avaliados, a saber: discriminação e coordenação visomotora e auditivo-motora; posição do corpo e membros; capacidade de pronunciar; resistência à ecolalia<sup>3</sup>; índice de fatigabilidade e compreensão geral. Por meio desses aspectos, a maturidade da criança seria desenvolvida e, assim, ela estaria “pronta” para iniciar a alfabetização.

Mortatti (2000) explica que foi o momento em que a prontidão e a maturidade cumpriam a função de diferenciar as crianças nas escolas. Com base nesses pressupostos, o governo reforçou o uso de cartilhas com o método sintético-analítico, considerado um instrumento auxiliar para os professores alfabetizarem em menos tempo e garantirem sucesso no processo. A metodologia ainda era centrada em cópias, ditados e em modelos pré-estabelecidos, que visavam ao preparo do aluno. Mortatti (2000) relata que Lourenço Filho definiu que a aquisição de leitura e escrita

---

<sup>2</sup> Segundo Aranha (1996), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um movimento iniciado pelo sociólogo Fernando Azevedo (1894-1974), influenciado pelas ideias de Émile Durkheim, e também por mais 26 educadores que defendiam a educação pública como escola básica única, gratuita e laica, sendo um dever do Estado.

<sup>3</sup> De acordo com Cabral e Nick (2001, p. 85), ecolalia é a “repetição da fala de outra pessoa, como se ecoasse as palavras à medida que as escuta”.

não era a finalidade do ensino, mas sim o aparato necessário para praticar um ensino que abarcasse o civismo, a capacidade de produção, a saúde e o sadio usufruto das horas de lazer.

Com os Testes do ABC, a alfabetização tornou-se um fenômeno verificável, medido e condicionante para que o aluno pudesse se educar. Mortatti (2000) destaca que Lourenço Filho ganhou repercussão internacional por ter realizado a primeira pesquisa sistematizada produzida por um brasileiro, o que proporcionou visibilidade ao discurso de autoridade acadêmico-científica. Com essa pesquisa, a alfabetização tornou-se objeto de estudo e passou a ser compreendida como aprendizagem da leitura e da escrita. Nas palavras da autora,

Assim, sobretudo a partir da década de 1930, expandiu-se de forma considerável a instrução primária, organizada sobre novas bases políticas e científicas. O maior número de crianças na escola, porém, não implicava diretamente a redução das taxas de analfabetismo, pois não podiam ser considerados alfabetizados aqueles que não fossem aprovados ao final do primeiro ano escolar. (MORTATTI, 2004, p. 66-67)

Sintetizando esse período, com os métodos mistos, a alfabetização era condicionada à capacidade e à maturação do aluno, que poderiam ser medidas por meio dos testes aplicados, possibilitando uma qualidade na aprendizagem e em menor tempo. Naquele momento, a alfabetização era vista como o processo de escolarização e como um conjunto de técnicas que poderiam ser adaptadas às necessidades dos alunos; permanecia o uso de cartilhas com edições também adaptadas ao método sintético-analítico.

## **2.2 A abordagem construtivista na alfabetização: contribuições e equívocos**

Relata Mortatti (2006) que, no início da década de 1980, a abordagem por meio de métodos de alfabetização começou a ser questionada, em função de novas demandas políticas, sociais e educacionais que buscavam enfrentar o fracasso da escola na tarefa de alfabetizar as crianças.

Azenha (2006, p.42) complementa:

Os anos de 1980 assistiram, no Brasil e na América Latina, a um crescente interesse pelo tema da alfabetização inicial. A constituição e o aprofundamento dos debates sobre esse tema podem ser testemunhados pelo grande número de seminários, mesas redondas, artigos e textos publicados durante o período.

Azenha (2006) descreve ainda que as ideias de Emilia Ferreiro tiveram grande influência na alfabetização no Brasil, atingindo pesquisadores e professores, impactados pelos resultados de sua pesquisa. Ferreiro nasceu em 1937, na Argentina. É psicopedagoga e doutora pela Universidade de Genebra, tendo sido orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Suas pesquisas empíricas foram iniciadas em seu país de origem, com a colaboração de Ana Teberosky, cujos resultados foram publicados nas obras “*Los sistemas de escrituras en el desarrollo del niño*”, em 1979, e “*Psicogênese da Língua Escrita*”, publicada no Brasil em 1984.

Tais estudos representaram uma revolução conceitual da alfabetização, visto que a interpretação do modo como a criança aprende a ler e a escrever começou a ser considerado. Essa perspectiva provocou mudanças significativas na compreensão do processo de ensino-aprendizagem da escrita no Brasil, ao deslocar o foco de como se ensina para como se aprende.

Ferreiro (2001) analisou o que a criança representa em sua fase inicial de escrita e quais estratégias utiliza para fazer suas representações sobre a escrita. Tal como destaca Azenha (2006, p. 43), anteriormente, essas representações eram vistas como erros, desconsiderando os pensamentos e os processos de construções das crianças.

O trabalho de Ferreiro (2001) propunha uma clara integração de objetivos científicos e o compromisso com a realidade social e educacional da América Latina, ou seja, uma realidade social com altos índices de fracasso escolar, bem como retenção e desistência na escolarização inicial, presentes sobretudo nas camadas mais pobres da população.

Telma Weisz, doutora em psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento humano pela Universidade de São Paulo (USP), ex-orientanda de Emilia Ferreiro e supervisora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e do Programa Ler e Escrever, esclarece as contribuições dadas por Piaget para a compreensão da psicogênese da escrita:

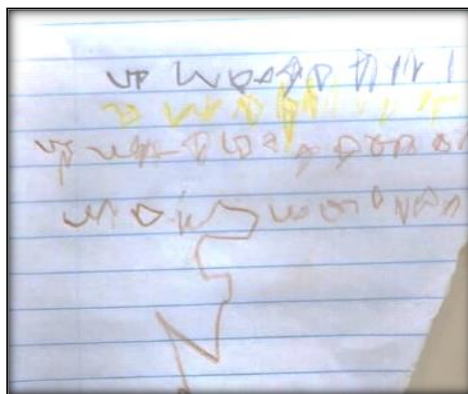
Foi o que Piaget fez quando formulou com clareza a ideia de que, ao conseguir conhecer alguma coisa, o aprendiz transforma o real, o mundo e a si mesmo – mostrando que a aprendizagem não era uma impressão que o mundo externo realizava na mente, não era alguma coisa que se imprimia de fora para dentro no cérebro humano. Assim ele colocou de pé uma epistemologia, isto é, uma teoria do conhecimento que tenta explicar como se avança de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado. (WEISZ, 2006, p. 33)

Com base nessa concepção piagetiana, Ferreiro (2001) provocou uma ruptura no pensamento escolar de que, para se alfabetizar, seriam necessários o uso de um método eficiente e a prontidão da criança. A pesquisadora, ao conceber a escrita como um sistema de representação da linguagem, objeto cultural, resultado de um esforço coletivo da humanidade e que cumpre funções sociais, considera a criança como um sujeito cognoscente, que é capaz de pensar, de construir interpretações e que age sobre o real, a fim de se apropriar dele.

Ferreiro (2001), em suas análises, verificou que a escrita infantil é construída por meio de um processo evolutivo e regular, marcado por três períodos principais, quais sejam:

a) diferenciação do icônico e o não icônico: caracterizada como fase pré-silábica, relaciona-se aos registros das crianças sem qualquer intenção de atrelar os aspectos sonoros a uma grafia proposta, bem como à importante conscientização de que desenhos não representam a escrita.

Figura 1- Bilhete de uma criança da EI para sua professora



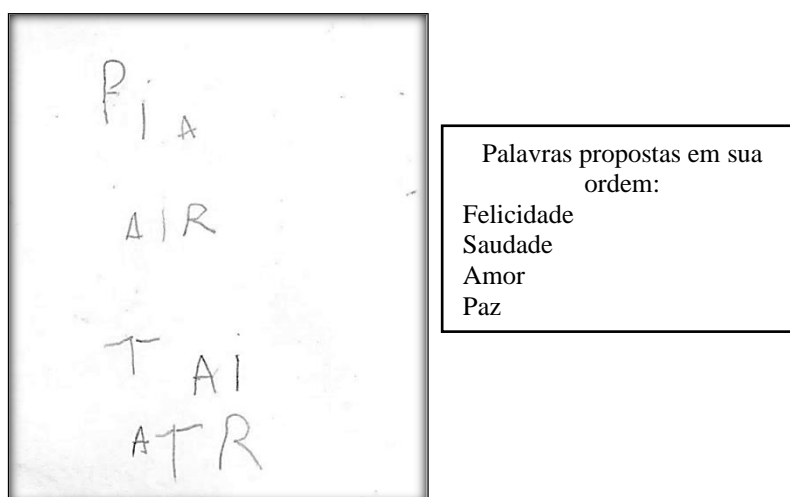
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Essa criança de 4 anos da EI apresenta uma hipótese pré-silábica; embora não saiba escrever, ela inventa uma escrita para afirmar que sua professora é uma flor.



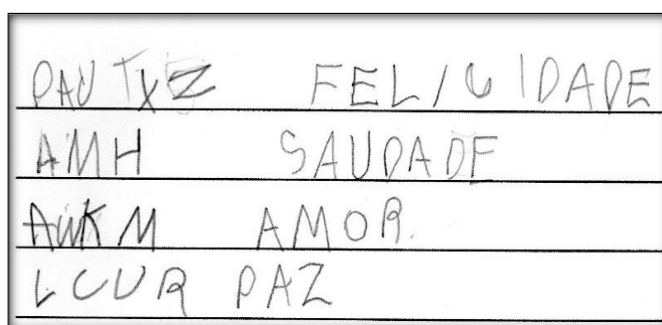
b) variações de formas de se escrever: quantidade mínima de letras, geralmente três e o qualitativo, se a escrita apresenta a mesma letra, não é possível sua leitura; ainda caracterizada pela fase pré-silábica; embora ainda não faça relação entre os aspectos sonoros e a escrita, começa a aplicar esses critérios em sua tentativa de escrita. Se solicitada à criança a leitura de seu registro, esta será realizada de forma global.

Figura 2 - Escrita de criança de 4 anos da EI



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Figura 3 - Escrita de criança do 2º. ano do EF, 7 anos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

As Figuras 2 e 3 apresentam diferentes níveis de escrita com hipótese pré-silábica. Percebemos que não há tentativa de relacionar os fonemas às escritas, pois são usadas três letras ou mais para todas as palavras.

c) fonetização da escrita: inicia-se pela fase silábica sem valor sonoro, ou seja, é marcada pela tentativa de estabelecer uma associação entre os aspectos sonoros

e a grafia. A criança, a cada marca sonora, faz uma representação gráfica, embora não seja a correta. A leitura deixa de ser global, constituindo a primeira tentativa de ajustar a sua fala ao seu registro escrito. A seguir, apresenta a fase silábica com valor sonoro, na qual a criança começa a relacionar registros gráficos às marcas sonoras emitidas, embora ainda apresente conflitos com palavras dissílabas e monossílabas, em razão da quantidade de letras. Quando a criança começa a compreender a escrita e seus conceitos, ela inicia o acréscimo de letras à sua escrita, aproximando-se da escrita convencional; essa fase é definida como silábico-alfabética. Ao evoluir sobre os conflitos descritos, a criança vai internalizando a compreensão do sistema convencional da escrita, de modo que percebe que cada caractere da escrita pode apresentar valores sonoros menores que uma sílaba, refletindo na ação do que pretende escrever e alcançando, então, a fase alfabética.

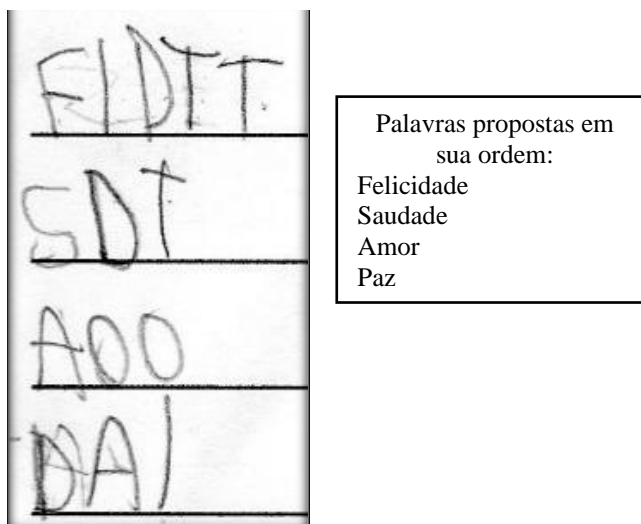
Figura 4 - Exemplo de escrita silábica sem valor



Fonte: Janssen, 2015.

Na Figura 4, a representação da escrita da criança mostra o início da compreensão de que cada letra significa uma sílaba. No entanto, ainda não há uma associação de seus fonemas/grafemas.

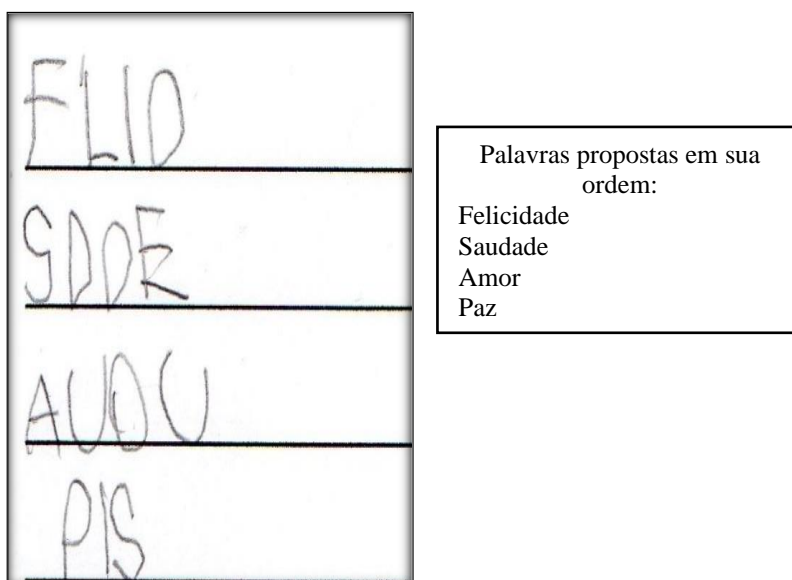
Figura 5 - Escrita de uma criança do 2º ano do EF, com 7 anos, hipótese silábica com valor



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Na Figura 5, a criança mostra conflitos nas palavras que apresentam o fonema D e T e também conflitos nas palavras dissílabas e monossílabas.

Figura 6 - Escrita de uma criança do 2º. ano do EF, 7 anos, silábica com valor



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Na Figura 6, a criança mostra conflitos na palavra polissílaba, que apresenta repetição do fonema DE e na palavra dissílaba.

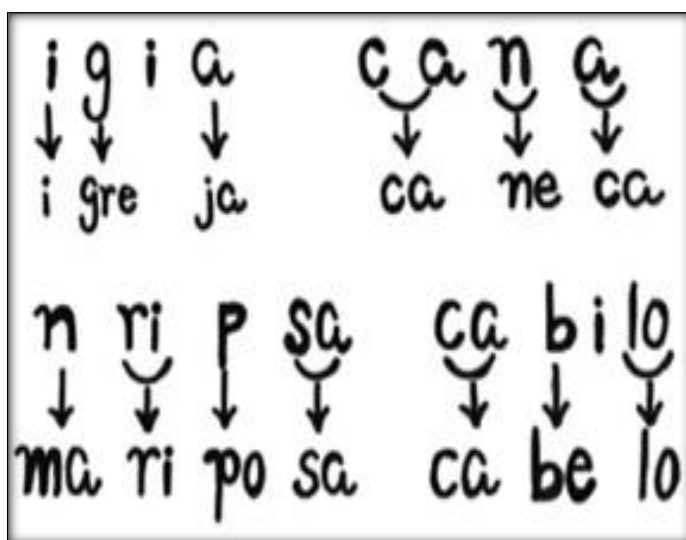
Figura 7: Exemplo de escrita hipótese silábica com valor



Fonte: Janssen, 2015.

Na Figura 7, a escrita apresenta um conflito da criança ao tentar escrever borboleta, como o B se repete.

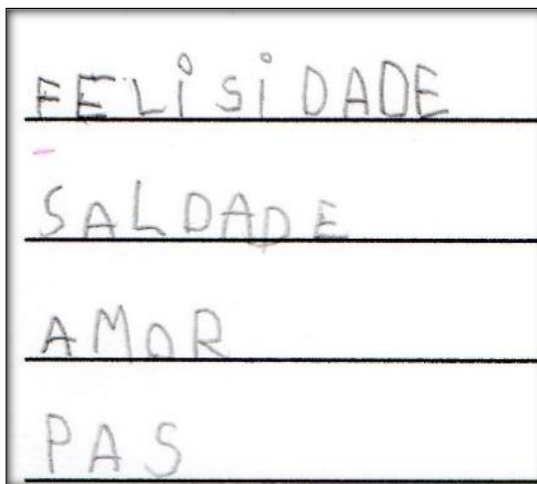
Figura 8 - Exemplo de hipótese silábica-alfabética



Fonte: Janssen, 2015.

Na Figura 8, é apresentada uma escrita com hipótese silábica-alfabética; há uma clara fonetização, bem como um avanço no que se refere à apropriação do sistema de escrita.

Figura 9 - Escrita com hipótese alfabética, criança do 2º. ano do EF, 7 anos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Na Figura 9, verificamos que a criança já se apropriou do sistema de escrita, pois os conflitos apresentados são de ordem ortográfica.

Azenha (2006) ressalta que, mesmo alcançando a hipótese alfabética, as crianças não estarão livres de seus conflitos, uma vez que ainda precisarão aprender as normas ortográficas e aprimorar sua escrita.

Vale ressaltar que os estudos de Ferreiro (2001) não minimizam o papel da escola, tampouco do professor na construção desse conhecimento. Pelo contrário, a autora defende que ele é o protagonista na criação de condições para as descobertas das crianças sobre o sistema de escrita.

Com base nos achados de Ferreiro (2001), percebemos que o construtivismo na alfabetização se relaciona à compreensão e à descrição do modo como o indivíduo se apropria da leitura e da escrita, formulando suas hipóteses e significações. Assim, isso não deveria se dar de forma solitária e mecânica, mas na interação da criança com seu meio e com seus pares.

A autora nos faz refletir acerca do fato de que a alfabetização deixou de ser um processo que se iniciaria apenas nas escolas e com uso de métodos tradicionais de alfabetização, sem a participação ativa da criança, pois a escrita está no mundo que a cerca, e ela observa atentamente seus usos, modos e finalidade.

Nas palavras de Ferreiro (2001, p.17),

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender,

talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas autorização institucional para tanto. (FERREIRO, 2001, p. 17)

Em síntese, as ideias de Ferreiro foram amplamente consideradas pelas propostas de alfabetização no Brasil, tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PNC (BRASIL, 1997) como pelos currículos de estados e municípios.

Tendo como referências essas novas orientações, embasadas à época pela perspectiva construtivista de alfabetização, foram implementados, em âmbito nacional, vários programas de formação continuada de professores. Entre eles, destacamos: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA/Letra e Vida) e, mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Vale mencionar também o Programa Ler e Escrever, implementado desde 2007, inicialmente, nas redes estadual e municipal de São Paulo e, posteriormente, em muitas cidades paulistas; Esse programa, em reformulação no ano de 2020, contemplou um conjunto de ações envolvendo tanto a formação inicial e continuada de professores quanto a distribuição de materiais didáticos para docentes e alunos dos anos iniciais, cujo objetivo era melhorar a qualidade do ensino em todo o estado de São Paulo. Conforme ressalta Aparício (2013, p.100),

o Programa Ler e Escrever e o Bolsa Alfabetização mantêm a orientação construtivista de alfabetização, assumida há pelo menos 25 anos pelo Estado de São Paulo, embasada nas contribuições teóricas e metodológicas inicialmente publicadas no livro “Psicogênese da língua escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1984), amplamente divulgadas e recomendadas aos professores.

Os resultados desse longo período de disseminação das ideias da psicogênese no Brasil são analisados por Weisz (2016), em artigo intitulado “A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas”. Segundo a autora, após 37 anos da publicação das primeiras pesquisas realizadas por Ferreiro, é possível observar que, embora alguns aspectos da descrição psicogenética do processo de alfabetização – como as hipóteses de escrita construídas pela criança – façam parte do cotidiano das orientações e das práticas de alfabetização nas escolas, isso não é suficiente para que ocorram transformações na ação didática do professor e na aprendizagem dos alunos.

Por esse motivo, especificaremos os problemas apontados por Weisz (2016) na transposição das ideias de Ferreiro para as práticas de alfabetização no Brasil,

especialmente no que se refere ao estado de São Paulo, onde Weisz atuou na criação e na assessoria dos principais programas de formação de professores alfabetizadores.

O primeiro problema, como ressaltado por Weisz (2016, p. 13), é o de que a ideia da psicogênese da língua escrita “não é um conjunto de níveis a serem superados e muito menos abandonados”, tal como vem sendo compreendida no contexto escolar. Como exemplo, a autora cita a criança no início de suas hipóteses de escrita. Nesse momento, ela tem a ideia de que só é possível escrever com, no mínimo, três letras, e que elas não podem se repetir, caso contrário, será ilegível.

Essa mesma criança, ao avançar para fase silábica, não deixará de entrar em conflito com as questões apresentadas, pois serão justamente esses conflitos que a auxiliarão no avanço da escrita. Em outras palavras, eles a ajudarão a perceber que, em vez de não poder usar letras repetidas, ela poderá acrescentar uma consoante ou uma vogal para solucionar esse conflito.

A autora menciona, ainda, o vídeo “Pensando em voz alta”, no qual duas meninas, ao escreverem “pasta de dente”, entram em conflito com o som nasal da palavra “dente”, cuja transcrição oral seria “deinti”. Para resolver a questão, elas acrescentam um “l” e escrevem “DIT”, solucionando o conflito do som nasal e avançando em sua hipótese, tal como mostra a Figura 10, a seguir.

Figura 10 - *Print de vídeo*



Fonte: Pensando em voz alta, 2010.

Weisz (2016) explica também que as escritas silábicas com vogais iguais, como “BATATA”, abrem a possibilidade de se acrescentar uma consoante, garantindo à criança a resolução do conflito de não repetir as letras “A”, podendo apresentar a escrita como “B- A- TA”.

Conforme esclarece a autora, a psicogênese da língua escrita detalha o processo de avanço na escrita realizado pela criança, em que as contradições por ela apresentadas são vencidas pelas próprias ideias que faz sobre esse objeto de aprendizagem, no caso, o sistema de escrita. O processo dialético e os conflitos na gênese da escrita se tornam aliados, e é justamente o que possibilita responder à questão que deu origem à Psicologia Genética, qual seja, a de como a criança avança de um “de um estado menor do conhecimento para um estado maior de conhecimento” (CASTORINA *et al.*, 2010, p. 90).

A pesquisadora defende que, se não houver espaço e tempo para reflexão, levantamento de hipóteses, construção e reconstrução dessa escrita pela criança, ela não progredirá, pois são precisamente essas ações que garantirão o avanço na compreensão, no funcionamento e na apropriação dos conceitos a serem dominados.

Nesse sentido, Weisz (2016, p. 12) afirma que só comentar os estudos “do construtivismo piagetiano, ou construtivismo interacionista, suporte teórico das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores” não garante a sua necessária compreensão. Ademais, proporciona uma interpretação errônea: a de que esses estudos são níveis de escrita a serem superados pelos alunos e utilizados apenas como diagnósticos de escrita em determinados momentos do ano letivo. A autora salienta que é preciso estudar e compreender essas valiosas análises que procuram descrever o processo de aprendizagem de um “objeto presente em uma cultura, mediado por outros sujeitos que atuam como interpretantes” (WEISZ, 2016, p. 12).

O segundo problema apontado pela pesquisadora refere-se ao fato de que as contribuições da psicogênese da língua escrita não estagnaram no início da década de 1980, com as publicações iniciais de Ferreiro e seus colaboradores. Weisz (2016) salienta que muitos outros estudos foram desenvolvidos, tais como o de Sofia Vernon, cuja pesquisa intitulada “O processo de construção da correspondência sonora na escrita”, de 1997, focaliza a transição entre os períodos pré-silábico e o silábico, bem como a natureza da passagem da escrita ainda não fonetizada para uma já fonetizada, a silábica. Por meio desse trabalho, elimina-se a tese de que era necessário o treino



oral da separação de sílabas para, em seguida, aplicá-lo à escrita. Vernon evidenciou que não se trata de transferir saberes do oral para o escrito, mas sim construí-los.

Weisz (2016) também aponta que, em trabalhos mais recentes acerca dos achados de Ferreiro – em especial, os estudos provenientes de Quintero (1997) e de Molinari (2013) –, foram analisados os diversos aspectos envolvidos na passagem da escrita silábica para a alfabética. Isso evidencia que a psicogênese da língua escrita abriu caminho para pesquisas que atualmente estão sendo aprofundadas, ou seja, ainda é um campo fértil para pesquisadores.

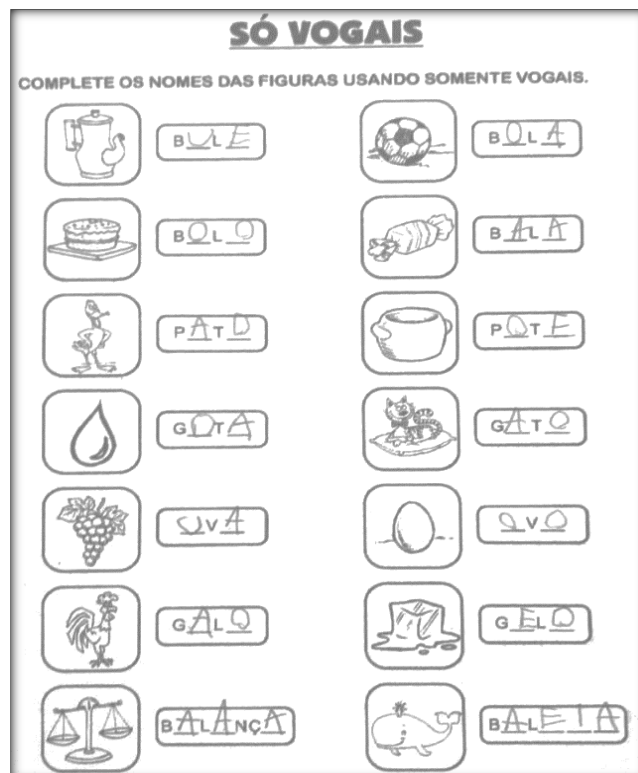
Entretanto, Weisz (2016) salienta que todo o trabalho que vem sendo realizado com as sondagens na interpretação dos níveis de compreensão da língua escrita pela criança não produz, com efeito, mudanças significativas na ação didática da alfabetização. Ainda hoje, os professores recorrem a atividades do método sintético de alfabetização, com ênfase na fixação de vogais ou de consoantes como requisito para que os alunos avancem na aprendizagem da escrita. Os exemplo a seguir nos mostram isso:

Figura 11 - Exemplo de atividade com uso do método sintético



Fonte: Weisz, 2016.

Figura 12 - Atividade aplicada no 2º. ano do EF para alunos em processo de alfabetização



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

O exemplo dado por Weisz (2016), bem como as atividades de alfabetização com as quais nos deparamos cotidianamente na escola – como o exemplo apontado na atividade da Figura 12 – só reforçam a ideia de que as crianças produzem escritas com ênfase em vogais porque desconhecem as consoantes. Por isso, não se mostram capazes de trabalhar com textos reais.

Portanto, na perspectiva da autora, quando nos deparamos com atividades isoladas – como as das figuras 11 e 12, em que os alunos têm o único desafio de completar letras ou sílabas, em figuras descontextualizadas – isso nos leva a refletir sobre a “consistência teórica e didática” (Weisz, 2016, p. 15) por parte de alguns professores que atuam na alfabetização. Nesse sentido, embora algumas propostas curriculares, planejamentos e materiais didáticos das escolas declarem assumir uma prática construtivista e letrada, ainda encontramos, nos cadernos e nas atividades avulsas dos alunos, o uso recorrente de estratégias com a presença dos métodos sintéticos e analíticos para se alfabetizar.

É como se a interlocução do professor, seja com um aluno que ainda não fonetiza a escrita, seja com um que apenas começa a fonetizar ou um cujo processo de fonetização está mais avançado, pudesse ser sempre igual. Como se as ideias que guiam a reflexão do aluno não fizessem diferença nas situações de oferta de informação pelo professor. E não somente na oferta de informações, mas também no que o professor espera que o aluno seja capaz de fazer com a informação oferecida.

Essa falta de diálogo entre o ensino e a aprendizagem está – e sempre esteve – na origem da produção do analfabetismo dentro da escola. (WEISZ, 2016, p. 15)

Por fim, o terceiro problema apontado por Weisz (2016) é refere-se ao fato de que, no Brasil, sempre foi tradição separar alfabetização e letramento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) tentaram romper com essa tradição ao orientar que a aprendizagem dos aspectos discursivos da língua deve ocorrer juntamente com os aspectos notacionais, ou seja, que as práticas de leitura e de produção textos em situações comunicativas autênticas e significativas para o aluno devem se dar juntamente com a aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Isso significa que não é preciso, primeiramente, dominar a escrita alfabética para, somente depois, aprender a ler e a produzir textos.

Em atividades significativas de escrita, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente é motivado a pensar e a encontrar formas de representar graficamente aquilo que deseja expressar. Como ressaltado por Weisz (2016), boas atividades de alfabetização necessitam de informação disponível e de espaço/condições para que as crianças possam refletir sobre o sistema de escrita e construir os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize. Para tanto,

o professor precisa dirigir a atividade: escolhendo o texto a ser escrito, definindo os parceiros (em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno traz), orientando a busca de fontes de consulta, colocando questões que apoiem a análise e oferecendo informação específica, sempre que necessário. (WEISZ, 2016, p. 18).

Na perspectiva da autora, essas práticas – que inclusive são divulgadas pelos materiais do PROFA e do Ler e Escrever – continuam sendo mal compreendidas, pois são apontadas como espontaneístas. Exemplo disso é a atividade de usar a lista de nomes dos alunos da classe como um repertório de palavras estáveis que o aluno pode tomar como referência para buscar uma informação: o “CA” do nome “Camila” pode ser o “C” para um aluno que tem hipótese silábica ou “CA” para aquele aluno que se encontra em estágio mais avançado).

Em síntese, Weisz (2016) cita a pesquisa empreendida por Scarpa (2014), que destaca:

essa opção didática de não isolar as letras de seus contextos de uso – mas de ensiná-las a partir da língua escrita – é a de não perder de vista as características do objeto de ensino, isto é, a linguagem escrita é sempre mediada pelas práticas sociais de leitura e escrita. (SCARPA, 2014, p. 154-155).

Assim, concluímos que aprender a ler e a escrever nos pilares do construtivismo exige um trabalho pedagógico que associe a linguagem escrita às práticas sociais valorizadas dentro da escola, sem desconsiderar, no entanto, a cultura da leitura e da escrita que circula fora dos muros escolares. Nesse cenário, a alfabetização ganha o objetivo de valorizar os contextos e as diversidades culturais, nas quais todas as crianças também estão inseridas, quando as consideramos sujeitos históricos sociais. De fato, concordamos que há necessidade de ensinar a técnica da escrita, mas, devemos, simultaneamente, possibilitar o letramento e os multiletramentos com caráter real em nossos planejamentos e práticas. Para isso, devemos utilizar textos escritos e multimodais, a fim de promover o engajamento e o protagonismo de nossos alunos durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Na próxima seção, apresentamos o conceito da Pedagogia dos Multiletramentos como uma possibilidade de empoderamento do trabalho dos professores e dos alunos.

### **3 NOVAS POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO: A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

Alfabetizar sob a perspectiva dos multiletramentos oferece possibilidades que vão além da oferta dos gêneros textuais escritos valorizados e a circulação. Inclui aceitação dos gêneros não valorizados pela escola.

Nesta seção, buscamos esclarecer conceitos relativos aos letramentos, à Pedagogia dos Multiletramentos e aos gêneros multimodais e multissemióticos. Com isso, buscamos destacá-los como alternativas para a transformação dos processos de alfabetização na contemporaneidade, apostando no maior interesse, por parte dos alunos, nas práticas de leitura e produção textual propiciadas em contexto escolar, que também podem contribuir para o desenvolvimento de suas competências de linguagem.

#### **3.1 Novos letramentos e a Pedagogia dos multiletramentos**

Na década de 2000, com os novos estudos do “letramento”, o termo passou a ser utilizado no plural – “letramentos” –, considerando que, na sociedade contemporânea, as práticas de letramento são inúmeras e diversificadas. Como ressaltam Rojo e Moura (2019, p. 17), os modos como as pessoas lidam com a língua escrita em seu cotidiano “são variáveis em diferentes comunidades e culturas”.

Assim, os letramentos, de acordo com Rojo (2009), abrangem os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita valorizada ou não, locais ou globais, sob diversos contextos sociais. Logo, em diversas situações, desde a realização de uma leitura por um aluno, em sala de aula, até o uso de um caixa eletrônico para retirada de dinheiro para pagamento de boleto bancário ou para autoatendimento em um supermercado, pessoas estão lidando com práticas de letramentos que, fundamentalmente, englobam a leitura em ação de múltiplas situações.

Rojo (2008) esclarece que, nos novos estudos sobre o tema, têm-se dado ênfase aos letramentos locais ou vernaculares – como o *rap* e o *funk*, por exemplo –, de forma a abranger a heterogeneidade das práticas desvalorizadas e sem grandes enfoques nas investigações. A autora aponta também a necessidade de uma revisão

dos letramentos dominantes, principalmente os escolares. Essa revisão se justifica em razão dos efeitos causados pela globalização e das conseqüentes mudanças que ela produz no mundo e em suas relações, com destaque para os meios de comunicação analógicos e digitais, que geraram um afastamento das pessoas no que se refere aos meios impressos, atualmente considerados mais lentos e seletivos. Isso ocasionou mudanças nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos na sociedade.

Portanto, trabalhar com os letramentos na escola consiste em

criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam. (ROJO; MOURA, 2019, p. 18)

Os autores ressaltam que a escola já realiza atividades desse tipo, porém ainda são muito restritas aos textos escritos impressos, o denominado letramento escolar, que ocorre por meio de práticas de leitura e de produção de textos escolares (resumo, resenha, narrativas, relatos, exercícios, instruções, questionários etc.) ou escolarizados, isto é, retirados de outros contextos, tais como o jornalístico, o publicitário, o literário, dentre outros.

Com o avanço das novas tecnologias digitais, os meios de comunicação vêm se transformando. Assim como os textos, a forma de escrita e o impresso se juntam à imagem, ao som, ao vídeo etc., em um mesmo artefato, que continua a ser chamado de texto, mas adjetivado de multissemiótico ou multimodal. Desse modo, “os letramentos se ampliam e modificam tornando-se multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 11).

Rojo (2012) relata ainda que, no final do século XX, um conjunto de pesquisadores dos letramentos, denominado Grupo de Nova Londres (GNL), após uma semana de discussões, publicou um manifesto com o título “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais”. Nesse manifesto, defendia-se a necessidade de as escolas aceitarem os letramentos surgidos na sociedade contemporânea, incluindo a relevância das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Ademais, era preciso assegurar que, nos currículos, estivesse presente a diversidade cultural, que já se mostrava presente nas salas de aula do mundo globalizado.

Outro fato apontado no Manifesto do GNL é o de que, atualmente, os alunos lidam e dominam ferramentas de acesso à comunicação e à informação, bem como de agências sociais que originam novos letramentos com características multimodais e multissemióticas. Rojo (2012, p. 13) explica que, para “abranger os dois ‘mult’” – a multiculturalidade presente na sociedade global e atual e a multimodalidade dos textos –, o GNL criou o termo multiletramentos.

É importante compreendermos o modo como Rojo (2012, p. 14) caracteriza a Pedagogia dos Multiletramentos:

a) Pela **multiplicidade cultural**: vivemos atualmente em uma sociedade de “híbridos impuros e fronteirços”, o quer dizer que não há mais nativos puros em qualquer sociedade, pois o mundo é uma mistura de povos e culturas, que dão origem a novas formas culturais. Essa multiplicidade cultural acaba determinando novas formas de pensar, agir e classificar o que é cultura.

b) Pela **nova ética e novas tecnologias**: as novas produções não têm base exclusiva em direitos autorais, visto que os processos de criação vêm sendo ampliados com a crescente possibilidade de navegação na *web* e com o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação. Essas novas produções são fundamentadas em uma análise crítica, seja na recepção, seja na produção ou no *design*. Ao pensarmos na máxima de Antoine-Laurent Lavoisier, que afirmava que “nada se cria, tudo se transforma” (DANTAS, 2017), percebemos que a nova ética está fundamentada no diálogo entre algo que já está pronto e os novos criadores ou interpretantes (*remixers, mashupers*).

c) Pelas **novas estéticas**: na atualidade, os novos criadores dominam os processos de criação, que acontecem a partir de critérios estéticos particulares, a fim de realizar escolhas adequadas e afinadas às suas coleções individuais (músicas, personagens, filmes, estilos preferidos etc.), e não a critérios pré-estabelecidos que determinam o que é belo, certo, errado, enfim, aquilo que não leva em conta escolhas pessoais.

d) Pela **multiplicidade de linguagem**: os modos ou semioses nos diferentes textos que se encontram em circulação na sociedade, seja por meio impresso, seja por meio digital ou audiovisual. Esses textos compõem diferentes linguagens e exigem do leitor capacidade e práticas de compreensão para poder explorá-los e dar-lhes significado.

Rojo (2012) reforça, com base na filosofia do antropólogo e crítico cultural argentino Néstor García Canclini, que cada cultura tem sua diversidade e multiplicidade. Isso dá origem a novas produções culturais, constituídas por textos híbridos, articulados com a cultura erudita, popular e de massa.

Na análise feita pela autora, essas novas produções culturais se mostram híbridas porque envolvem características concebidas a partir de um processo marcado por escolhas políticas e de coleções pessoais, possibilitando um distanciamento da ideia – disseminada principalmente nas escolas – de que a cultura é algo que se define por meio de uma única perspectiva, quase sempre fundamentada em valores das classes sociais dominantes.

Ademais, a pesquisadora ressalta que, historicamente, as classes dominantes sempre definiram o que deveria ser considerado culto, erudito, central, canônico. Esse fato dificultou o acesso dos mais desfavorecidos, conduzindo a um pensamento errôneo de que as classes desfavorecidas eram as responsáveis por tudo o que as classes dominantes consideravam produções incultas, marginais e de massa.

Rojo (2012) também esclarece que, há muito tempo, esse hibridismo, embora ignorado, encontra-se presente na escola, pois todos os que lá estudam ou trabalham fazem parte de uma sociedade caracterizada por misturas de povos, crenças e culturas diversas. Nessa sociedade, os textos circulam em diversos meios e abarcam uma multiplicidade de linguagens, com o intuito de informar, criticar ou divertir, exigindo uma escrita e uma leitura que estejam a favor do leitor e que atendam aos seus interesses.

Frente a essa gama de informações de toda natureza (social, política, de saúde, acadêmica etc.) presente nesses textos que circulam em diferentes mídias, é urgente, tal como defendido por Rojo (2012), desenvolver, desde muito cedo, um julgamento crítico sobre o que se lê e o que se produz. Assim, verificamos a importância de se trabalhar na escola com a Pedagogia dos Multiletramentos, a fim de desenvolver, nos alunos, o pensar, o agir, o escolher e o selecionar, empregando a tecnologia a seu favor.



Mas uma pedagogia dos multiletramentos não se esgota nos *designs* disponíveis: ela busca conhecê-los e analisá-los criticamente para, a partir deles, chegar ao *redesign*, isto é, a uma produção que se apropria do disponível conhecido para “criar sentidos transformados e transformadores”. (ROJO, 2017, p. 10)

A autora defende também que a escola é o lugar legítimo para se desenvolver essa discussão crítica e ética a fim de construir critérios para apreciação de produtos culturais locais e globais. Nesse sentido, ela chama a atenção para uma escola que apresente estudos úteis, com aprendizagens possíveis, flexíveis e úteis aos contextos dos alunos.

Rojo (2012) se alinha à proposta do GNL, que sugere o encaminhamento de uma Pedagogia dos Multiletramentos com princípios expressos no diagrama da Figura 13, a seguir:

Figura 13 - Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Rojo, 2012.

Nas palavras da pesquisadora,

[...] trata-se de formar um usuário funcional que tivesse competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir o “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). (ROJO, 2012, p. 29)

Essa pedagogia pode conduzir as escolas ao desafio de trabalhar com os multiletramentos no intuito de colaborar para a formação de alunos criadores de sentidos, analistas críticos e com capacidade de transformação nos discursos, tanto em relação aos discursos que recebem, quanto aos que produzem. Isso demonstra a

percepção de que todo discurso que circula tem duas questões a serem respondidas, quais sejam: para quem e a favor de quem foi produzido (ROJO, 2012).

Ao refletirmos sobre os princípios propostos no Mapa dos Multiletramentos (Figura 13), temos:

a) **Usuário funcional:** formar um usuário que domine as diversas ferramentas à sua disposição para que saiba manuseá-las de maneira correta e eficiente. Por exemplo, a ferramenta *podcast*; ele deve saber localizá-la, baixá-la, manuseá-la e reproduzi-la;

b) **Criador de sentidos:** formar alunos capazes de dar sentido às suas leituras e produções, com capacidade de entender de que modo operam diferentes textos e tecnologias, bem como de compreender e produzir conteúdo, conhecimentos e informações úteis e confiáveis;

c) **Analista crítico:** formar alunos capazes de analisar criticamente todos os tipos de conteúdo disponíveis, relacionando seus conhecimentos, saberes e informações. Por exemplo: ao ler uma notícia, não serão influenciados pela opinião de outros ou do autor da reportagem, mas farão uma leitura crítica, de modo a validar ou a rever suas convicções e crenças;

d) **Transformador:** formar alunos que tenham capacidade de transformar, criar e dar novos significados e sentidos às suas recepções ou produções, empregando toda sua aprendizagem e conhecimento.

Na visão de Rojo (2012), o GNL explicita que, para acontecer esse tipo de ensino-aprendizagem, é necessário promover uma mudança, desde a abordagem inicial no projeto político da escola até as práticas pedagógicas em sala de aula. Deve-se propor um processo de ensino-aprendizagem situado na cultura dos alunos, propiciando-lhes acesso a outros espaços culturais e oferecendo-lhes oportunidade de estabelecer relações e proceder a análises comparativas entre as duas realidades.

Nesse sentido, quando o trabalho com a alfabetização possibilita aos alunos a liberdade e a segurança de que suas produções são aceitas e podem apresentar seu processo de criação e autoria – sem que haja a cobrança de um modelo pronto ou julgamento firmado apenas em acertos e erros – colaboramos para que eles avancem nos aspectos cognitivos e nas habilidades de comunicação.

Ao lermos Fredman (2017), compreendemos que é possível dar espaço ao protagonismo dos alunos, permitindo que eles expressem suas naturezas, temperamentos, tendências, dons, origens multiculturais, preferências, habilidades,

expressões individuais, dificuldades ou limitações que colaboram para a valorização dos processos de ensino e da aprendizagem em muitas áreas do conhecimento. A criança que exerce seu protagonismo é estimulada a querer compartilhar suas criações e descobertas de forma espontânea, posicionando-se e expressando-se sem medo de errar. Assim, se não oferecermos a ela espaços para exercer tudo isso, alguns entraves podem ser construídos durante o processo de aprendizagem na escola, tais como a falta de interesse em aprender ou o medo de se arriscar em suas criações durante o processo.

Cabrera (2017) aponta a ideia de que o entrave na escola não está apenas em “o que” ensinar, mas no “como” ensinar a nova geração de crianças que atualmente aprendem de maneira diferente e não se contentam apenas em copiar, ouvir e escrever, pois adquirem esse tipo de aprendizagem rapidamente na *web* ou em redes sociais que a escola não dá conta de acompanhar.

Entendemos que as contribuições do letramento, dos letramentos múltiplos e da pedagogia dos multiletramentos podem fazer parte do trabalho na alfabetização, uma vez que estão pautadas no desenvolvimento humano, social e crítico dos alunos. Um trabalho baseado nessas abordagens envolve a utilização da multimodalidade nos gêneros textuais como um recurso que pode promover o avanço das crianças no que se refere a práticas de leitura e de escrita com significados, que respeitem o saber e o aprender desses alunos.

Quando estudamos a BNCC (BRASIL, 2017), inicialmente temos a ideia de que, na alfabetização, o trabalho com alunos de 1º. e 2º. anos deve destacar apenas as técnicas do sistema de escrita. Entretanto, nos moldes do século XXI, a alfabetização é considerada uma prática sociocultural e não deve ser deixada de lado, para ser trabalhada somente nos anos seguintes do EF/Anos Iniciais. As produções de textos já devem estar atreladas ao processo de criação, criatividade e liberdade para inovar. Desse modo, valorizar a autoria é entender que o protagonismo dos nossos alunos depende do quanto possibilitamos a sua participação, bem como a expressão de suas opiniões e decisões para se sentirem transformadores dos meios em que vivem e convivem.

Para a Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) indica a participação ativa dos alunos, desde o planejamento até as escolhas cotidianas que acontecem na sala de aula. Para o Ensino Fundamental, o documento indica o envolvimento dos alunos

nas diferentes formas de se relacionar com o mundo, de ler, de formular hipóteses, de testar e elaborar conclusões sobre os conhecimentos abordados. Para isso, reforça-se a necessidade de os alunos exercerem a proatividade, a afirmação de identidade dentro de um coletivo e as relações dentro de um contexto de diferenças. As múltiplas linguagens passam a ter status de objetos de conhecimento escolar, e os alunos devem se apropriar das especificidades de cada uma das linguagens, como produtos reais, dinâmicos e em constante transformação.

Notamos que, com os avanços das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, as crianças, desde muito pequenas, já acessam vídeos e jogos pelos *smartphones*, *laptops*, entre outros dispositivos. Desse modo, torna-se possível que a escola não fique vinculada apenas às práticas sociais mediadas pela escrita impressa, pois a forma de ler, escrever, interagir e se comunicar por meio de textos exige uma escrita articulada a outras linguagens.

Rojo (2017) aponta que as escolas, ainda que não tenham incorporado as novas tecnologias da informação e comunicação, lidam diariamente com alunos que estão cada dia mais próximos delas.

Por essa razão, acreditamos que a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos cria possibilidades de alfabetização, tornando esse processo mais atrativo e eficiente para os alunos. Aqui, vale destacar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) defende tal perspectiva:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2017, p. 72)

Nesse sentido, verificamos que a BNCC (BRASIL, 2017) também propõe um trabalho pedagógico que contemple os multiletramentos na escola, envolvendo textos que articulem diferentes linguagens, os denominados gêneros multimodais e multissemióticos. Eles serão abordados na próxima subseção, auxiliando o entendimento dessas nomenclaturas, que muitas vezes podem parecer confusas ao entendimento dos professores no desenvolvimento do seu trabalho no chão da sala de aula.

### 3.2 Os gêneros multimodais e multissemióticos

Na perspectiva de Bakhtin (2016), a atividade humana é mediada pelo uso da língua, que se apresenta sob várias modalidades atreladas a uma finalidade específica, a conteúdos e a estilos de linguagem. Portanto, toda e qualquer atividade desenvolvida no cotidiano exige do indivíduo uma comunicação estruturada pelo uso da língua. Para Bakhtin (2016), essas atividades humanas acabam determinando as formas relativamente estáveis dos enunciados articulados, que são os gêneros do discurso.

O aumento das atividades humanas, das diversidades culturais, dos processos migratórios e imigratórios, das mudanças, bem como a rapidez dos meios de comunicação faz com que os gêneros do discurso se tornem cada vez mais diversificados. Por exemplo, um olhar de encorajamento no momento de resolução de uma atividade em sala de aula se transforma em uma linguagem que transmite uma mensagem para o aluno. A todo momento, o indivíduo é impactado por um gênero textual: olhando para os painéis do metrô, na sala de espera de uma secretaria escolar, em um consultório dentário, em um parque, enfim, em qualquer lugar, ele recebe estímulos por meio de mensagens (placas, cartazes, avisos, propagandas, bilhetes, cobranças, extratos bancários, tabelas etc.).

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2016), são classificados em primários e secundários. Os primários são produzidos em situações de comunicação discursivas imediatas e, como exemplo atual, é possível citar um diálogo no aplicativo *WhatsApp*, um bilhete, um *chat*. Já os secundários são aqueles produzidos em situações mais elaboradas e formais, por exemplo, uma resenha, um artigo de opinião, uma notícia. No entanto, ambos têm a mesma essência: são constituídos por enunciados, de modo que as diferenças entre eles são os níveis de complexidade apresentados por cada um.

A história do uso da escrita e da leitura na escola apresenta algumas evoluções. Sobre isso, Rojo enfatiza que

[...] tanto as tecnologias da cultura de massas (rádio e TV) como as da cultura das mídias (retroprojetores, episcópios, reprodutores de videocassete e de fitas cassete etc.) penetraram fraca, lateral e incidentalmente na escola e nunca foram incorporadas constitutivamente ao currículo e às práticas letradas escolares fundantes da cultura escrita e impressa: a escola é, ainda

hoje, principalmente um lugar de oralização do escrito e do impresso. (ROJO, 2017, p. 7)

A autora nos conduz à compreensão de que a escola pode – e precisa – mudar sua percepção a respeito das atividades de leitura e escrita. A evolução tecnológica tem encaminhado às novas formas de ler e escrever (letramento, letramentos, multiletramentos), transformando, por meio das tecnologias, os textos escritos e dando origem a novos gêneros textuais ou, como afirma Rojo, novos escritos.

Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *tweets*, *posts*, *ezines*, *funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica (multiplicidade de semiotes ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. (ROJO, 2017, p. 1)

Consideramos, então, que o ensino na alfabetização pode utilizar o texto sob uma perspectiva mais ampla do que letras, famílias silábicas, palavras soltas, frases isoladas ou textos sem sentidos, avançando para o uso do recurso da multimodalidade, a fim de que os alunos possam aprender a ler e a escrever. Acreditamos que o trabalho com os gêneros multimodais possibilite ao aluno o uso de estratégias semióticas para captar os sentidos que o autor intencionou dar ao produzir determinado texto.

Rojo (2012, 2013) aponta que a multimodalidade ou multissemiótica está presente nos textos (impressos, diagramados, analógicos), arranjos ou diagramas que atualmente dão significados aos escritos contemporâneos. A autora ressalta que as mídias digitais contribuíram para alterar as configurações tradicionais dos textos, evidenciando inúmeros recursos semióticos e diferentes possibilidades de compô-los.

Ainda de acordo com Rojo (2002), na história do ensino de produção de textos, houve a superação das diferentes técnicas e abordagens meramente tradicionais, de modo que, atualmente, há a possibilidade de permitir que os alunos sejam autônomos em suas produções e, assim, possam realizar leituras subjetivas sem a necessidade de dar respostas “certas” ao professor.

A pesquisadora também defende a necessidade de a escola e o professor alinharem seu trabalho com o desenvolvimento da tecnologia da comunicação e as práticas sociais, visando a contribuir com o desenvolvimento da capacidade prática de compreensão e de produção dos alunos, a fim de fazer com que se apropriem da criação e dos significados em suas aprendizagens.

Na perspectiva de Dionisio (2011), a multimodalidade da mensagem adquire diferentes formas e modos, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas, traços tipográficos, disposições de grafia, gestos, padrões, entonações, olhares etc. Esses recursos se encontram em várias situações comuns e não se baseiam somente na escrita. Em outras palavras, não se trata, portanto, de somar linguagens, mas sim de desenvolver diferentes linguagens em um mesmo texto. Exemplo disso é quando a criança, mesmo não alfabetizada, já realiza leituras incidentais<sup>4</sup> de rótulos, imagens, gestos, emoções etc.

Assim, entendemos que, com os textos multimodais, modificou-se a maneira tradicional de se apropriar de um texto. Nas palavras de Dionisio,

Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes. (Significa também um enorme desafio, quando levamos em consideração a nossa formação docente, a rapidez dos avanços tecnológicos e a familiaridade dos nossos alunos com as mídias digitais em seu cotidiano fora da escola). [...] é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. (DIONISIO, 2011, p. 42)

Nesse sentido, percebemos que o trabalho com gêneros textuais contemporâneos, multimodais e multissemióticos alinha-se, de algum modo, à perspectiva de Soares (2018), ao considerar que a alfabetização inicial não deve se pautar somente no ensino sistemático do grafema e do fonema. Certamente, esse aspecto é necessário, mas não se mostra suficiente para tornar as crianças leitoras e produtoras bem-sucedidas.

A própria BNCC (BRASIL, 2017) indica que a leitura deve ser estimulada a partir de diversos gêneros. Inclusive, propõe a multimodalidade e a multissemiose

---

<sup>4</sup> Leitura incidental, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 92), é a capacidade de reconhecimento global de palavra, mesmo não sabendo ler de forma convencional. Para tanto, a criança articula conhecimentos e vivências de seu contexto. É possível exemplificar isso com a facilidade de reconhecimento (leitura) pelas crianças de logomarcas, como a da lanchonete McDonald's.

como elemento importante para formação de um leitor crítico e reflexivo, posicionamento que vem sendo defendido até aqui.

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. (BRASIL, 2017, p. 246)

O mesmo documento faz menção ao fato de que as produções de textos orais determinam a circulação de diferentes gêneros em mídias e em lugares da sociedade em que se exercem atividades humanas:

Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiótica. (BRASIL, 2017, p. 80)

Por isso, entendemos que o trabalho com os gêneros multimodais e multissemióticos na alfabetização, sob a perspectiva dos multiletramentos, pode, com efeito, contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, inclusive o domínio da escrita alfabética. Eles possibilitam o desenvolvimento de habilidades como articular elementos, ler, interpretar, compreender textos e reproduzir, já que apresentam palavras, imagens, ícones, expressões dos desenhos, cores etc. que chamam a atenção dos alunos não só no processo de alfabetização. Quando esses recursos são planejados e explorados adequadamente nas situações didáticas, podemos dar bases concretas ao processo de aprendizagens.

Por isso, trazemos alguns exemplos de gêneros multimodais e multissemióticos existentes em suportes impressos, mídias impressas e virtuais que nos dão a dimensão de como esses gêneros estão presentes na sociedade e no trabalho pedagógico.



Figura 14 - Tirinha sobre o meio ambiente



Fonte: Conectados Ciências, 2019.

Figura 15 - Propaganda de conscientização sobre direção x álcool



Fonte: Wordpress, 2010.<sup>5</sup>

Figura 16 - História em quadrinhos que pode ser utilizada para trabalhar as vogais e as diferentes mensagens das falas dos personagens



Fonte: E-docente, 2019<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://ricardonagy.wordpress.com/2010/06/14/bebida-e-direcao-campanha-interessante-do-bar-aurora-itaim> Acesso em: 25/07/2020.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.edocente.com.br/autores-na-web/leitura-multimodal-na-escola-parte-1/> Acesso: em: 25/07/2020.

Figura 17 - Texto utilizado como exemplo de atividade na alfabetização



Fonte: E-docente, 2019<sup>7</sup>

Figura 18 - Infográfico sobre o coronavírus



Fonte: Prefeitura de São Paulo, 2020.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.edocente.com.br/autores-na-web/leitura-multimodal-na-escola-parte-1/>  
Acesso em: 25/07/2020.

<sup>8</sup> Disponível em:  
<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/butanta/noticias/?p=103390>.  
Acesso em 25/07/2020.

Figura 19 - Campanha sobre Prevenção da Dengue



Fonte: Cruzeiro do Biguaçu, 2014.<sup>9</sup>

Figura 20 - Exposição Virtual de Arte de alunos do 2º ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Com esses exemplos, concluímos que, embora o termo “textos multimodais e multissemióticos” possa causar um estranhamento ou dúvidas em relação às suas terminologias, as figuras nos ajudam a perceber eles estão presentes em nosso cotidiano. Ademais, as análises e as produções desses tipos de textos envolvem diferentes manifestações de linguagens, recursos e finalidades e colaboram para contextualizar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Em síntese, o texto verbal (palavra), o texto não verbal (visual, pictórico etc.), as variadas linguagens e outros sistemas de significação dão origem aos textos multimodais e multissemióticos, tais como: história em quadrinhos, cartum, anúncio publicitário, propagandas, vídeos, teatro, infográficos, gráficos, tabelas etc. Com a propagação do uso e do acesso à internet, podemos encontrá-los, publicá-los, lê-los

<sup>9</sup> Disponível em: <http://cruzeirodoiguacu.pr.gov.br/noticia/315>. Acesso em 25/07/2020.

e explorá-los em canais de comunicação, entre eles, redes sociais, *Youtube*, *blogs*, *Twitter*, *Instagram* e muitos outros.

Na próxima subseção, apresentamos duas experiências que nos mostram que é possível desenvolver um trabalho no ciclo de alfabetização com gêneros multimodais e multissemióticos na alfabetização.

### **3.3 O trabalho com gêneros multimodais e multissemióticos na alfabetização: relato de duas experiências eficazes**

Como vimos, a escola sempre deu destaque ao letramento impresso. Entretanto, no decorrer de nosso trabalho apresentamos os impactos do avanço das tecnologias e da globalização na configuração dos textos que circulam na sociedade contemporânea e a possibilidade de se potencializar a prática pedagógica da leitura e da escrita na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. Embora as discussões e estudos acerca do multiletramentos sejam atuais, é necessário transformar a teoria em uma prática pedagógica possível e recorrente dentro das escolas. Entendemos que, para avançar na História da alfabetização, precisamos ir além do conhecimento das teorias atuais; mais especificamente, é necessário que práticas sejam pensadas, desenvolvidas e divulgadas, tornando-se exemplos e incentivos para os professores alfabetizadores.

Nóvoa (2007) aponta que a reflexão e a análise sobre as práticas de sala de aula contribuem para formação dos novos professores. Caso contrário, estaremos aprisionados aos modelos do ensino tradicional. Em suma, para inovar na educação, devemos nos arriscar saindo de nossa zona de conforto.

Este é um enorme desafio para profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da mesma maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer. Se pedirem a um professor da Escola da Ponte, por exemplo, para dar uma aula tradicional ele é totalmente incapaz, não consegue, não sabe como é que se faz. Esse caminho uma vez ultrapassado, como se atravessado uma ponte para o outro lado, torna difícil voltar ao lado de cá das margens. (NÓVOA, 2007, p.16)

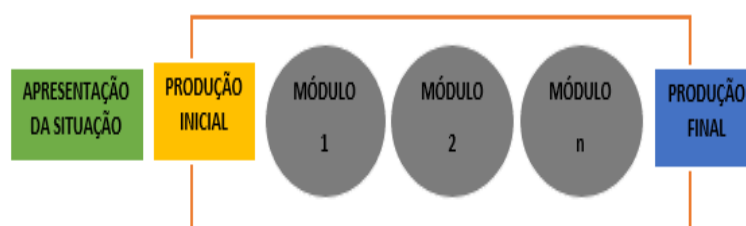
Para que o professor aprenda a fazer de outro modo, uma das fontes de conhecimento apontadas por Schulman (2014, p. 212) é a documentação de boas práticas, pois, para esse autor, princípios de boa prática “podem servir como diretrizes úteis para o esforço de reforma educacional”. Desse modo, na busca da inovação de

nossas práticas, trazemos aqui duas experiências bem-sucedidas de trabalho com textos multimodais e multissemióticos com turmas de alfabetização.

Um dos trabalhos foi desenvolvido por Ambrosio (2019), professora e pesquisadora, com seus alunos de 1º. ano de uma escola pública municipal do Grande ABC paulista. A autora desenvolveu uma sequência didática com o gênero infográfico.

A concepção de sequência didática assumida pela professora segue o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme a figura 21:

Figura 21 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004.

Esse dispositivo parte da apresentação de uma situação-problema real de comunicação que os alunos devem resolver. Assim, a partir de uma produção inicial, eles fazem uma produção do gênero escolhido, sem que haja intervenção da professora. Feita essa produção, que servirá de avaliação diagnóstica dos conhecimentos e dificuldades dos alunos, a professora faz a análise das produções e desenvolve módulos a serem utilizados para aumentar o conhecimento dos educandos acerca de todos os conteúdos que compõem o gênero. Finalizado o trabalho dos módulos, é proposta uma versão, na qual os estudantes poderão mobilizar todas as aprendizagens e confrontar sua primeira produção, aprimorando a nova versão. Todo esse processo deve ser orientado por critérios avaliativos estabelecidos pelo professor no início do processo. Isso garante ao educador analisar seu trabalho de intervenção e o grau de aprendizagem do aluno, com parâmetros do que deve ser aprendido de fato com o trabalho com o gênero.

O objetivo da sequência didática desenvolvida por Ambrósio (2019) foi a produção de um infográfico animado do ciclo de vida da borboleta. Após a produção, os alunos deveriam elaborar um tutorial sobre como criar um infográfico animado para ser apresentado aos colegas das outras salas de 1º. ano.

Nesse trabalho, Ambrosio (2019) inicialmente usou recursos visuais e textuais variados (leitura de textos científicos, curiosidades, histórias, imagens na lousa digital, vídeos e animações) para apresentar noções conceituais do que era o ciclo de vida das borboletas. Proporcionou diálogos com as informações e instigou a curiosidade das crianças acerca do tema. À medida que os estudantes iam levantando dúvidas, construía-se um roteiro – registrado na lousa pela professora – sobre o ciclo da vida da borboleta, a fim de servir como texto de apoio no momento da produção.

Após essas ações, a professora solicitou às crianças a produção inicial do infográfico, oferecendo papéis coloridos para que elaborassem o texto da forma que achassem adequada. Nessa produção inicial, segundo Ambrósio (2019), o aluno assume o protagonismo em busca de uma solução para a situação-problema. O professor não intervém nesse processo de construção, apenas escolhe cuidadosamente o problema para que os alunos possam agir, falar, refletir e solucionar.

As produções iniciais apresentaram os elementos do ciclo da borboleta, o que demonstrou que todos os alunos haviam compreendido as etapas desse ciclo. Contudo, como já era esperado, as produções não assumiram as características de um infográfico, tampouco apresentaram elementos para indicar uma ordem para leitura – isto é, onde seria o começo, o meio e o fim do ciclo – bem como nenhum tipo de escrita (título, nomes dos elementos). A figura a seguir evidencia duas dessas produções.

Figura 22 - Exemplos da produção inicial do ciclo da borboleta



Fonte: Ambrosio, 2019.

Segundo Ambrosio (2019), houve produções iniciais que apresentaram proximidade e outras distanciamento em relação à estrutura do gênero infográfico. Diante disso, ela pode, então, elaborar os módulos trabalhados na intervenção. A pesquisadora seguiu o percurso da sequência didática (SD), conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 2 - Percurso da produção do infográfico animado do ciclo da borboleta

<b>Etapa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimento</b>
Apresentação da Situação	Discutir uma situação de comunicação para o trabalho com gênero infográfico. No caso o ciclo de vida da borboleta para apresentação às turmas dos 1º. anos (para quem). Desenvolver atividades de leitura e compreensão de ciclos da vida de animais.	Conversa com a turma, escolha do gênero (o que) e a forma de divulgação (o como). Apropriação de informações sobre o ciclo de vida de diferentes animais, através de textos, vídeos, imagens. Produção de roteiro do ciclo da vida da borboleta. Socialização das dúvidas.
Produção Inicial	Produzir um ciclo de vida da borboleta sem a intervenção da professora.	Proposta da primeira versão do infográfico do ciclo de vida da borboleta.
Avaliação diagnóstica	Analisar as produções dos alunos e fazer um levantamento dos conhecimentos e dificuldades acerca do ciclo de vida da borboleta e da estrutura do gênero infográfico,	Elaboração de uma grade de critérios sobre o que deve ser aprendido e dificuldades a serem superadas durante as atividades dos módulos.
Módulo 1	Conhecer diferentes versões de infográfico. Identificar as características que compõe esse gênero.	Acesso às versões do infográfico em lousa digital e textos impressos. Conversas com a turma, Construção de texto de referência com as características do gênero.
Módulo 2	Analisar coletivamente amostras das produções. Identificar o que precisa ser ajustado nas produções. Revisar a primeira produção. Elaborar uma segunda versão das produções. Apontar aspectos que precisavam ser melhorados nos infográficos produzidos.	Seleção de duas produções para apreciação dos alunos, que apontaram a necessidade de um formato circular do ciclo da vida, a falta de escrita, setas indicativas e a ausência de título. Construção de uma 2ª versão dos infográficos.
Produção Final	Levantar conhecimento prévio sobre animação. Ler (ou assistir a) tutoriais de animação de imagens. Conhecer e manusear aplicativo de animação aplicativo <i>Stop Motion</i> . Produzir o infográfico animado. Produzir um tutorial para as turmas dos 1º. anos.	Levantamento sobre informações de criação de filmes de animações. Construção de um roteiro coletivo para produção. Leitura de artigos e tutoriais de produções de animações, feita por amadores. Sistematização das informações recebidas. Uso dos <i>tablets</i> para baixar o aplicativo.

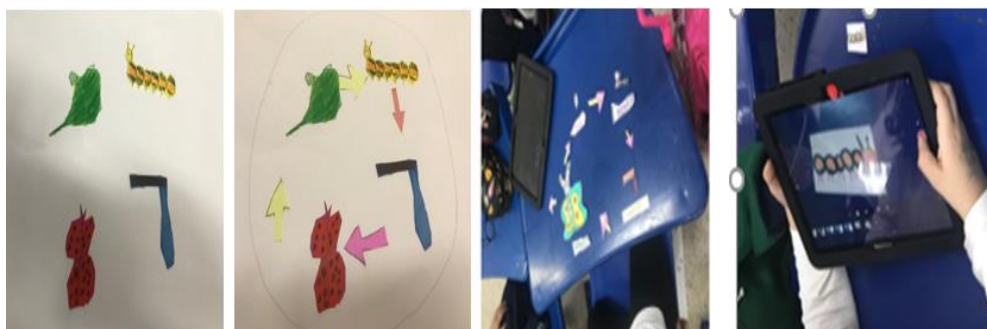
	Compartilhar conhecimentos e vídeo com outras turmas.	Familiarização com o aplicativo. Retomada da 2ª versão do infográfico para ajustes e produção da animação. Filmagem de tutorial de como produzir um infográfico animado. Assistir às próprias produções, avaliá-las, fazendo ajustes necessários. Apresentação do tutorial e da animação para as outras turmas.
--	---	---

Fonte: Elaboração própria, com base em Ambrosio, 2019.

No quadro 2, percebemos como Ambrosio (2019) utilizou a produção inicial dos estudantes para construir uma SD com etapas, objetivos e estratégias bem delineados, possibilitando protagonismo nas escolhas, nas vozes e nas ações de seus alunos. Importante ressaltar o trabalho com um gênero e ferramentas diferenciadas que possibilitam a leitura e a escrita dentro de uma perspectiva de multiletramentos.

A figura 23 representa como as intervenções planejadas a partir das dificuldades dos alunos possibilitam uma aprendizagem significativa que se distancia do tradicionalmente presente nas salas de alfabetização.

Figura 23 - Sequência do trabalho de intervenção



Fonte: Ambrosio, 2019.

Na experiência de Ambrosio (2019), o uso do gênero multimodal e multissemiótico permitiu aos alunos a produção do infográfico animado e de um tutorial em vídeo, de forma que pudemos perceber um engajamento das crianças durante todo o processo de construção. A partir da possibilidade de os alunos refletirem sobre as aprendizagens, bem como da forma que poderiam compartilhar suas descobertas com os colegas, foi atribuída uma função social àquilo que eles teriam de desenvolver. Não foi o aprender por aprender; houve o momento de observar, refletir, discutir, analisar soluções, construir algo com finalidade de alcançar um objetivo e um público. Esse público também interagiu com a possibilidade de se



mobilizar em busca de mais conhecimento e de experiências sobre o recurso do aplicativo utilizado na sequência didática para, de alguma forma, aplicar em algum momento de seus contextos.

Ambrosio (2019) concluiu que seu trabalho com gêneros multimodais e multissemióticos colaborou satisfatoriamente para que os alunos desenvolvessem a compreensão leitora e escrevessem convencionalmente, mesmo sendo do ciclo de alfabetização. A sequência didática permitiu desenvolver familiaridade com o gênero, garantiu compreender sua função, além da melhor forma de construí-lo, para que a mensagem fosse entendida.

O trabalho realizado por Ambrósio (2019) reforça a nossa ideia de que, embora o aluno não domine o sistema de escrita alfabético, os textos multimodais e multissemióticos tiram o foco das tarefas de codificar e decodificar, tradicionalmente presentes nos ciclos de alfabetização. Esse tipo de prática abre possibilidades de olhar para os textos que articulam a linguagem verbal e não verbal, bem como para os elementos da situação comunicativa em jogo: o que produzir, para quem produzir, como produzir, formas como se organizam, seus modos e suas cores.

Essa ação mostra-nos como a utilização de textos multissemióticos qualifica o trabalho na alfabetização, uma vez que eles estão em circulação na sociedade e apresentam um objetivo que dá sentido à escrita e à leitura do aluno.

Outra experiência aqui mencionada foi publicada por Rojo e Moura (2012), intitulada “*Blog nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a reconstrução de sentido de um clássico infantil*”. Trata-se de um trabalho desenvolvido pelas professoras pesquisadoras Lorenzi e Pádua (2012, p. 41) com o objetivo de

fazer um protótipo de aula que possa embasar as ações do(a) professor(a) direcionado a alunos(as) de 1º. e 2º. anos do ensino fundamental, envolvendo a multimodalidade nos novos letramentos, a partir de pressupostos enunciativo-discursivos, sem perder de vista os conteúdos curriculares da grade regular, em especial, a alfabetização.

Cabe destacar que esse trabalho teve como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008), mas também atende ao que, hoje, é proposto pela BNCC (BRASIL, 2017), conforme consta nos objetivos apresentados pelas professoras, para o desenvolvimento da sequência didática com (re)leitura de um

conto de fadas escolhido pela turma e, posteriormente, publicados em um *blog*. Os objetivos estabelecidos por Lorenzi e Pádua (2012) foram:

- Utilizar diversos modos (diversas modalidades) de linguagem;
  - Perceber o gesto e a imagem como modalidades de linguagem;
  - Relacionar oralidade, escrita e imagens de acordo com tema;
  - Ampliar e analisar o repertório de histórias, palavras e temas;
  - Identificar a finalidade e funções da leitura, experimentando diversos suportes;
  - Refletir, discutir, conhecer e identificar as distintas finalidades da leitura nos diferentes contextos sociais (ler para divertir, para estudar, para informar-se, para emocionar);
  - Ler antes do domínio da escrita;
  - Exercitar a autonomia de leitura;
  - Apreciar, ler e escrever textos;
  - Comparar o que foi lido com outras versões de um mesmo texto;
  - Ler, interromper a leitura e retomá-la; identificar recursos linguísticos adequados a determinadas situações comunicativas ou intenção do autor;
  - Confrontar interpretações e pontos de vista;
  - Relacionar o conteúdo de um texto com o de outros conhecidos;
  - Refletir sobre o sistema alfabético em situações de escrita;
  - Escrever segundo sua hipótese de escrita;
  - Escrever observando regularidades e irregularidades do sistema de escrita;
  - Reescrever um história conhecida;
  - Revisar, corrigir e reescrever;
  - (Re)Conhecer os usos das novas tecnologias;
  - Conhecer a ferramenta blog e seus aplicativos;
  - Utilizar a tecnologia como ferramenta de comunicação.
- (LORENZI; PÁDUA, apud ROJO 2012, p.42)

Podemos perceber a clara intenção de apresentar uma proposta alinhada ao construtivismo e aos multiletramentos, que possibilita aos alunos um processo dinâmico na alfabetização, contemplando a oralidade, a leitura, a escrita e considerando os níveis de escrita. Além disso, esse trabalho propicia uma apropriação do sistema com autoria, considerando saberes e promovendo o uso e o manuseio de novas tecnologias.

No quadro 3, apresentamos as etapas e procedimentos utilizados por Lorenzi e Pádua (2012), registrados no livro “Multiletramentos na escola”, de Rojo (2012).

Quadro 3 - Sequência das atividades para criação de *blog*

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
1	Escolha de história e contato com diferentes versões. Levantamento das coleções de contos infantis das crianças; Montagem de tabela com os contos mais votados Disponibilizar ilustrações das história escolhida e socializar com os alunos, para que trintassem adivinhar qual história escolhida Discussão sobre os elementos das imagens disponibilizadas.
2	Momentos para os alunos escreverem o nome das personagens, lista de palavras associadas às ilustrações das histórias. No laboratório de informática possibilitar o uso do teclado e do editor de texto Word, aplicando ditado coletivo no computador e escrita dos nomes das personagens em letra cursiva no papel.
3	Direcionamento de como pesquisar na internet o clima, os animais, a vegetação, a relação familiar e outros temas que possam surgir associados à história.
4	Contato com diferentes modalidades da história. Comparação das versões em livros, quadrinhos, vídeos, audiolivro, canções e recontos feitos por alunos
5	Reescrita coletiva da história, onde o professor é o escriba das ideias dos alunos, em seguida os alunos fazem o registro da lousa. Reflexão sobre forma de escrever as palavras.
6	Criação do blog: exibir um tutorial para a turma, seguir as instruções e construir o blog, os alunos devem colaborar e acompanhar todo o processo de criação. Uso do blog construído com a turma, para publicação da história, uso da sala de informática. As publicações devem ser feitas em conjunto com a turma., bem como a escolha do título do blog, comentários as descobertas.
7	Produção do fotolog da Branca de Neve: com montagem de roteiro da história, estabelecendo as cenas e a sequência das ilustração/fotos que serão usadas.
8	Oficina de fotografia 1 Uso de máquinas ou celulares com câmeras Conversa sobre o uso da câmera, o foco, o enquadramento e o ambiente da cena.
9	Oficina de fotografia 2 A partir do roteiro, os alunos recriam ilustração e fotografia (construir cenários, representar personagem, estar atento a focos e ao enquadramento das fotos).
10	Oficina de fotografia 3 Escolha das melhores fotos e tratamento das imagens captadas. Exibição de tutorial <i>do photoshop</i> para possibilitar o uso adequado (ao alunos participam das ações). Publicação das fotos no blog: os alunos devem ser ensinados como postar e fazer comentários. Os alunos devem postar e comentar.
11	Produção final A partir das fotos os alunos fazem a reescrita do conto, os alunos trabalham em duplas, enquanto um escreve o outro dita. Devem publicar as fotos e os textos correspondentes no blog. Revisão das postagens, observação das sequências de fotos Através do blog outras crianças podem propor alterações e complementações no texto produzido.

Fonte: Elaboração própria, com base em Rojo, 2012.

A proposta de utilizar a Pedagogia dos Multiletramentos na alfabetização propiciou aprendizagens em um ambiente diferenciado, com vistas à interação, à comunicação e ao desenvolvimento em relação a diferentes linguagens, que ultrapassaram os limites da escola. O enriquecimento das propostas teve, como indicadores, as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos. Tudo isso

permitiu uma sequência didática que envolveu os alunos, contemplou a prática e a conceituação e possibilitou o diálogo e a análise crítica. (LORENZI E PÁDUA, 2012).

As autoras indicam que o *blog*, o *fotolog* e o *videolog* foram considerados tecnologias viáveis à consolidação da proposta de maneira satisfatória, pois são recursos interativos que possibilitam publicações e trocas de arquivos na internet. Apresentam facilidade de uso de edição e permitem a participação de terceiros para colaborações e comentários, bem como a coautoria do aluno com seus pares.

Ao nos apropriarmos do contexto do trabalho realizado pelas autoras, percebemos que os recursos para o seu desenvolvimento (laboratório de informática, acesso à internet, máquina fotográfica) não estão distantes das realidades das nossas escolas, na região do ABC paulista. Logo, os recursos não podem ser considerados uma barreira para desenvolver algo que contemple os gêneros multimodais e multissemióticos. Com base nesses estudos e em nossas vivências, parece-nos que é mais uma questão de concepção pedagógica – ou seja, as formas de abordar os conteúdos curriculares, bem como de explorar os tempos e os espaços da escola – do que propriamente a falta de recursos para ensinar.

A grande discussão deve girar em torno de propostas diferenciadas, daquelas tradicionalmente aplicadas nas escolas. Nesse sentido, nossa fala não deve ser considerada pejorativa no que concerne ao trabalho que os professores realizam nas escolas. Ela deve ser vista como uma provocação à derrubada dos muros da ansiedade e do sentimento de insegurança ao aplicar algo que não é método e não é “moda”, mas, sim, o resultado de décadas de uma construção baseada em estudos científicos e na discussão sobre as propostas com multiletramentos.

Os procedimentos adotados nessa SD com contos de fada nos mostram que as ações dentro das escolas públicas podem acontecer. Assim, a ideia não é replicar essas propostas como se fossem modelos a serem seguidos, e, sim, ampliar possibilidades de usos dos recursos tecnológicos atuais aliados às linguagens propostas na BNCC (BRASIL, 2017) e à Pedagogia dos Multiletramentos.

Na próxima seção apresentaremos o percurso metodológico de nossa pesquisa, cuja finalidade é nos situar sobre o uso do método e do instrumento mais adequados para o desenvolvimento do presente estudo.

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Nesta seção, inicialmente, tratamos do método utilizado em nosso estudo e explicitamos os procedimentos metodológicos adotados. Na sequência, apresentamos o contexto em que a pesquisa foi realizada e, por fim, caracterizamos as professoras participantes.

### **4.1 O método da pesquisa**

Nossa pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa e segue os pressupostos da pesquisa exploratória. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16-17), na investigação qualitativa, o pesquisador deve se inserir no ambiente natural da pesquisa. Os dados coletados não são numéricos, mas descritos detalhadamente, por meio tanto de observação participante direta, como de gravações, que resultam em registros escritos.

Esses autores definem que o objetivo da investigação qualitativa é refletir sobre os fenômenos em todos os seus aspectos dentro do contexto natural. A pesquisa qualitativa, de acordo com tais autores, privilegia a compreensão de comportamentos a partir do entendimento do sujeito, de modo que não visa a responder questões prévias, tampouco testar hipóteses.

Baseando-nos em Gil (2008), entendemos que a pesquisa exploratória nos permitirá conhecer melhor o objeto de estudo e realizar uma leitura adequada de nossa realidade. Nesse tipo de pesquisa, é preciso explicitar ou constituir uma hipótese. Ela objetiva o aprimoramento de ideias e se mostra flexível, pois considera os vários aspectos relativos ao objeto de estudo. Envolve levantamento bibliográfico, bem como entrevistas com pessoas que tiveram ou tenham experiências práticas com o problema pesquisado e subsidia análise de exemplos que promovam a compreensão do que se é estudado. O autor explica que a pesquisa exploratória apresenta menor rigidez em seu planejamento, já que é idealizada para proporcionar uma visão geral sobre determinado assunto.

Marconi e Lakatos (2003) seguem na mesma linha ao afirmarem que as pesquisas exploratórias são investigações baseadas nas experiências, que buscam, a partir da reflexão sobre um assunto, permitir formulações de questões acerca de um

problema, com a finalidade de desenvolver hipóteses e aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno.

Portanto, para coleta de dados, utilizamos a técnica de entrevista. Justificamos nossa escolha com base nos achados de Lüdke e André (1986, p. 34), que afirmam que a entrevista é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais, por desempenhar um papel importante nos estudos científicos e apresentar a vantagem de nos permitir a captação imediata e o fluir das informações desejadas com os entrevistados sobre diversos itens do objeto de estudo.

Partindo da leitura de Moreira (2002, p. 54), entrevista é definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. Em nosso caso, o escopo é conseguir informações sobre o que e como as professoras desenvolvem seu trabalho com o nosso objeto de pesquisa, isto é, os gêneros multimodais e multissemióticos na alfabetização.

Utilizamos a entrevista com roteiro semiestruturado, o que nos possibilitou liberdade para explorar as respostas das entrevistadas. Além disso, esse roteiro permitiu que, quando surgisse uma necessidade de maior compreensão de suas respostas, tivéssemos a liberdade de redirecionar o assunto e as questões.

Lüdke e André (1986) classificam a entrevista como um canal poderoso de interação, que deve ser planejada para se criar um ambiente de confiabilidade entre entrevistado e o pesquisador. Isso possibilita um clima de estímulo, aceitação e confiabilidade para que as respostas fluam naturalmente e com precisão e que não sejam induzidas às concepções do entrevistador. Apesar de ter um roteiro flexível, devem-se comunicar os objetivos da pesquisador, assim como seguir uma lógica nos temas abordados, dos mais simples aos mais complexos. As autoras alertam que, se houver questões complexas colocadas prematuramente, podem dificultar as próximas abordagens.

As pesquisadoras ainda nos chamam atenção a respeito de um horário e local adequados, da disponibilidade, do acesso aos objetivos da pesquisa, da garantia do sigilo, do uso de um vocabulário adequado, isto é, todas as possibilidades para que o entrevistado sinta um clima de confiança e incentive o fluir da entrevista.

Segundo, Lüdke e André (1986), é preciso pensar em um roteiro de tópicos a serem abordados de maneira lógica para que os assuntos sejam aprofundados o mais naturalmente possível, com utilização de gravação e anotações que garantam uma leitura e análise das diversas linguagens utilizadas durante uma interação entre os

envolvidos. Assim, a entrevista de qualidade é sempre o resultado da boa comunicação e da paciência do pesquisador em ouvir sem bloquear respostas ou induzir o entrevistado.

## 4.2 Os procedimentos metodológicos

A fim de atingir os objetivos propostos por nossa pesquisa, seguimos os seguintes procedimentos metodológicos.

1) Levantamento bibliográfico: considerado o alicerce dos diálogos, das reflexões e ações desta pesquisa, foram realizadas leituras reflexivas de dissertações, teses, artigos, documentos oficiais e literatura que contribuíram para uma melhor compreensão do tema, do objeto e do contexto desta pesquisa. O ponto inicial desse processo foi o levantamento das pesquisas correlatas; a partir delas, delineamos nosso problema de pesquisa e os objetivos, planejamos nosso percurso e definimos nosso referencial teórico.

2) Seleção dos participantes da pesquisa: optamos por convidar para participarem desta pesquisa todas as professoras do ciclo de alfabetização (1º, 2º. e 3º. anos) da escola em que atuamos, dada a relação de proximidade e parceria profissional estabelecida com elas. No início do ano letivo de 2020, fizemos um primeiro contato informal, quando explicamos nossos estudos e a necessidade de colaboração das professoras para entrevistas acerca da forma como desenvolvem suas práticas na alfabetização. Em julho de 2020, após o processo de qualificação contatamos as 7 professoras, via telefone, para formalizar as participações. Na ocasião, explicamos que faríamos entrevistas individuais. Contudo, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, estamos vivendo o afastamento social desde março, e o ensino tem acontecido na modalidade de ensino remoto. Por isso, optamos por fazer videoconferências, por meio de recursos tecnológicos disponíveis na internet. Assim, marcamos dias e horários para entregarmos e retirarmos o Termo Livre Esclarecido. No dia da retirada do termo, diante do aceite de 6 professoras, agendamos as entrevistas, conforme conveniência das participantes. Ficou definido que haveria contato via *whatsapp*, um dia antes, para confirmar a agenda e que, uma hora antes do dia e horário agendados, seria enviado o link da reunião. Ressaltamos que, na unidade escolar, há 8 turmas de ciclo inicial de alfabetização. Ademais, uma

professora do 3º ano declinou na participação, justificando motivos particulares e uma turma de 2º. ano ficou de fora do estudo, por se tratar de nossa própria sala. Para preservar a identidade das professoras participantes, atribuímos nomes fictícios.

3) Realização das entrevistas: para a realização das entrevistas, consideramos os objetivos da pesquisa e elaboramos um roteiro que se encontra no Apêndice A deste trabalho. Ressaltamos que, ao longo das entrevistas, adequamos as perguntas conforme os relatos iam surgindo nas falas das professoras. Por isso, perguntas foram suprimidas ou novas perguntas foram geradas durante a conversa.

Sendo assim, nos dias e horários estabelecidos pelas professoras, foram enviados os *links* para as videoconferências, via *whatsapp*, e as entrevistas ocorreram, de forma individual, devidamente gravadas e posteriormente transcritas. Apenas a entrevista da professora Ana teve de ser realizada presencialmente, por questões relativas a dificuldades de conexão. A seguir, apresentamos o quadro das entrevistas realizadas.

Quadro 4 - Entrevistas realizadas

<b>Professoras</b>	<b>Data da Entrevista</b>	<b>Horário da entrevista</b>	<b>Duração da entrevista</b>
Daniela	02/08/2020	14h00	1h06
Bianca	14/08/2020	14h00	1h29
Cecília	14/08/2020	17h00	1h40
Elisabete	17/08/2020	14h00	2h05
Clara	18/08/2020	14h00	1h00
Ana	25/08/2020	09h30	1h44

Fonte: Elaboração própria, 2020.

5) Análise dos dados obtidos: para a análise dos dados, apoiamo-nos em orientações da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), considerado um conjunto de técnicas de exploração de documentos que visa a identificar relevantes conceitos e temas abordados em um determinado texto. Segundo o autor, a análise interpretativa deve ser construída a partir da realidade concreta, histórica e social das pessoas. Logo, os procedimentos de análise dos dados precisam ser descritos, analisados, interpretados, desenvolvendo uma formalidade para sistematização dos



dados relevantes. Essa análise começa por um trabalho de leitura, com idas e vindas ao texto, que ocorre de forma gradual a fim de se estabelecer a apropriação do conteúdo. No momento de analisar os dados coletados, fizemos o entrelaçamento entre eles e o referencial teórico da pesquisa. Isso possibilitou extrair do texto o conteúdo declarado pelas participantes – ou que está inferido em suas falas – e o que tem relação com nosso objeto de pesquisa. Esses conteúdos significativos foram definidos como unidades de sentido, que ajudaram na busca de informações expressas no texto. A organização do material de trabalho aconteceu por meio da transcrição das entrevistas das professoras. Em seguida, houve uma detalhada manipulação dessas entrevistas, agrupando-as por temas definidos, sempre tendo, como referência, o trabalho que realizamos. Depois nos atentamos aos temas relevantes e os menos relevantes ao estudo. O objetivo final da análise de conteúdo foi fornecer indicadores úteis para as considerações finais e a conclusão do nosso estudo. (BARDIN, 1977). Desse modo, elencamos 3 (três) unidades temáticas, expressas na seção 5.

6) **Elaboração do Produto:** Com base em nosso referencial teórico, nos resultados da análise e nas interpretações dos dados obtidos durante as entrevistas, elaboramos um projeto de formação docente voltado à alfabetização na perspectiva dos multiletramentos.

### **4.3 Caracterização do contexto da pesquisa**

A escola na qual foi realizada a pesquisa pertence à rede pública municipal da região do ABC paulista. Essa rede oferece atendimento a 40 creches, 50 escolas – que atendem ao EI e ao EF – e a 6 Centros Públicos – que oferecem a modalidade EJA. Ao todo, são aproximadamente 35.700 alunos.

A rede conta com um Plano Municipal de Educação, que determina metas e estratégias que visam a melhorar a qualidade da educação na cidade, orientadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento baliza diretrizes, metas e estratégias da política educacional do Brasil para o período entre 2014/2024 (BRASIL, 2014).

Desde 2016, a referida rede iniciou um trabalho de construção de sua proposta pedagógica curricular, atrelada à BNCC (BRASIL, 2017), definindo

conteúdos e habilidades comuns a todas as escolas. A implementação dessa proposta pedagógica curricular teve início em fevereiro de 2019, e a sua elaboração envolveu professores, gestores, assistentes pedagógicos, professores assessores de educação inclusiva, professores de salas regulares e equipe de especialistas da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola atua como um mediador entre a Matriz Pedagógica Curricular aprovada e as diversas realidades locais de cada instituição escolar que compõe essa rede de ensino.

A concepção defendida nos documentos da rede e no PPP da instituição é a sócio-histórico-cultural. De acordo com Mizukami (1986), essa abordagem percebe o ser humano como um sujeito histórico, social e produtor de cultura. Ademais, compreende que o ambiente educacional deve estar comprometido com o ensino e a aprendizagem próximos da realidade dos alunos, dos movimentos históricos, sociais e culturais, de modo a fazer a transposição entre conceitos científicos e conceitos educacionais.

Mizukami (1986, p. 103) salienta que esse tipo de abordagem compreende a educação como “ato político e o conhecimento como transformação continua” percebendo o aluno como um sujeito que elabora e cria seu conhecimento com criticidade e interação com o mundo e as pessoas, libertando-se por meio de suas reflexões e escolhas próprias. Assim, o conhecimento não pode se distanciar de tudo isso, e a escola não deve se alienar dos acontecimentos do mundo. Nesse sentido, abre-se a possibilidade de aperfeiçoamento de professores e de alunos para que possam participar de um contexto real, de forma que o ensino e a aprendizagem superem o recebimento de técnicas e de informações pedagógicas que fornecem uma visão de avaliação que serve apenas para quantificar e não oportunizam o diálogo durante o processo.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o PPP da escola visa a contemplar aspectos de equidade, de princípios de gestão democrática, de preservação do Estado laico da educação, de ações educativas com orientações multiculturais, de disseminação educativa de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), de ludicidade como componente do desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos alunos, além de ações pedagógicas como princípios educativos e ação humana.

Essa escola atende a 680 alunos entre EI, EF – anos iniciais – e EJA (EF Inicial e Final), distribuídos em turnos matutino, vespertino e noturno. Está localizada

na divisa de dois municípios, vizinha de uma grande e conhecida comunidade, em uma região com muitas ocorrências de assaltos, furtos e invasões.

Em decorrência da localização da escola (divisa com outro município) e do trabalho desenvolvido pela prefeitura em relação a aspectos educacionais e de assistência às crianças com deficiências e transtornos, muitos pais vêm do município vizinho para solicitar matrícula em nossa escola. Para isso, apresentam comprovantes de residência de parentes e amigos que residem em nosso município. A escola apresenta alta rotatividade de alunos ao longo do ano, fato que os professores consideram um problema para o bom andamento do trabalho pedagógico.

Cerca de metade das famílias atendidas pela unidade escolar reside no próprio município da instituição, e as demais, em municípios vizinhos. De modo geral, a maior parte dessas famílias (cerca de 80%) tem uma renda familiar de até três salários-mínimos, vive em residências alugadas, próprias ou cedidas, comumente com 4 cômodos. Boa parte dessas famílias é atendida pelo serviço público de saúde.

A escolaridade dos responsáveis pelos alunos é: mais de 60% têm Ensino Médio; por volta de 30% estudaram somente até o 9º ano; e 10% completaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental.

É uma comunidade que declara quase não ter acesso a eventos culturais. O lazer das crianças se restringe a parques, praças, *shoppings* e visitas à casa de parentes. Contudo, todas as famílias têm acesso à internet, geralmente por meio do uso de *smartphones*.

A escola, por ser um polo de atendimento no bairro, dispõe de uma sala com recursos multifuncionais para atendimento especializado de portadores de deficiência. Seu quadro tem um total de 80 funcionários (administrativos e equipe de apoio), 36 professores e 7 estagiárias para atendimento aos alunos com deficiências severas.

Os espaços disponíveis na escola são: sala da gestão (diretora, vice-diretora, assistente pedagógica, professora especialista em inclusão e secretária), 1 sala de convivência, 1 almoxarifado, 1 pátio interno, em que ocorrem momentos cívicos, apresentações de danças, formaturas e aulas de educação física, 1 parque e 1 palco, espaço destinado à alimentação, 1 cozinha industrial, 1 cozinha designada ao pessoal de apoio, 1 laboratório de informática com 20 equipamentos ativos, 1 sala de leitura e vídeo, 1 sala de materiais de recursos pedagógicos (jogos, mapas e brinquedos), 7 banheiros, 1 parque externo, 1 espaço de lavanderia e 1 quadra.

Ressaltamos que o pátio interno da escola é um espaço bem amplo, porém, as telhas do local são feitas de amianto, o que produz calor excessivo no verão, deixando os alunos cansados e agitados. Mesmo dispondo de aparelhos de umidificação, eles não dão conta de refrescar adequadamente o ambiente.

As salas de aula também não apresentam boa ventilação, e o barulho feito no pátio, nos momentos de parque da EI e das práticas de Educação Física, acabam obrigando todos os professores a trabalharem de portas fechadas, o que, em dias de muito calor, prejudica a dinâmica das aulas.

A escola tem catorze salas de aula, que acomodam as modalidades organizadas conforme distribuição apresentada no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Distribuição das modalidades atendidas pela escola

Salas	Manhã	Tarde	Noite
01	1º	1º	
02	2º	2º	
03	3º	2º	
04	3º	3º	
05	Sala	de	Recursos
06	EI final	EI final	
07	EI final	EI final	
08	EI final	EI inicial	
09	EI inicial	EI inicial	
10	4º ano	4º ano	
11	5º ano	4º ano	
12	5º ano	4º ano	
13	EJA I	5º ano	EJA I
14	EJA I	5º ano	EJA II

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Os professores do Ensino Fundamental têm 3 horas semanais para cumprirem fora do horário regular de aulas. Esse período é destinado a formações voltadas às necessidades do grupo ou a formações da Secretaria de Educação e a comunicados por ela encaminhados. Os professores da EI cumprem 2 (duas) horas semanais para as reuniões destinadas a formações e a comunicados.

Além dessas formações semanais, são oferecidas outras opções no Centro de Formação de Professores da rede, voltadas ao aperfeiçoamento em diferentes áreas, tais como: inclusão, jogos pedagógicos, palestras com temáticas na área educacional, entre outras.

Parte dessas formações exige que o professor cumpra uma carga extra em seu horário de trabalho, pois deve ser realizada fora do turno de aulas; outras são realizadas em horário de trabalho, porém são oferecidas apenas para um número de professores contemplados que representam a unidade escolar. Na maioria das vezes, não costuma haver o compartilhamento com os demais professores no que se refere ao conteúdo assimilado nessas formações.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a Educação do século XXI encara um desafio: deve oportunizar o acesso, a permanência e a equidade de um ensino de qualidade, e, para que isso ocorra, é necessário que as escolas públicas atinjam os índices mundiais desejáveis e que os alunos das redes pública e particular tenham as mesmas oportunidades.

Nesse sentido, a escola busca alcançar a meta proposta pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado para medir a qualidade do aprendizado no Brasil. No Quadro 6, a seguir, são apresentados os resultados e as metas do IDEB da escola em que se desenvolveu a presente pesquisa:

Quadro 6 - Metas e notas do IDEB da escola

Ano da avaliação	Meta	Nota alcançada
2009	5,5	5,0
2011	5,9	5,3
2013	6,2	5,0
2015	6,4	6,6
2017	6,6	6,4
2019	6,9	5,8
2021	7,0	---

Fonte: QEDU, 2017; Clique Educação - MEC, 2020.

Percebemos que não há regularidade na evolução dos resultados dessa escola. Ao contrário, são perceptíveis mais retrocessos do que avanços. É possível que a defasagem no processo de alfabetização contribua diretamente para esses resultados.

Segundo dados referentes ao IDEB de 2017 (QEDU, 2017), nessa mesma escola, a cada 100 crianças, 2 (duas) são reprovadas por apresentarem dificuldades em leitura e escrita. Tal informação evidencia a necessidade de um trabalho intenso na melhoria das capacidades de linguagem dos alunos, por exemplo, propostas de intervenção planejadas a partir dos conceitos dos multiletramentos, com vistas a contribuir para o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades na leitura e na escrita desses estudantes.

Na subseção seguinte, apresentamos a caracterização das 6 (seis) professoras que aceitaram participar como os sujeitos da nossa pesquisa.

#### 4.4 Caracterização das professoras entrevistadas

No quadro a seguir, apresentamos os dados profissionais das professoras entrevistadas, levantados durante as entrevistas realizadas.

Quadro 7 - Perfil profissional das participantes

Professoras	Formação Inicial	Formação Continuada	Atuação em 2020	Tempo na Escola	Tempo de Magistério	Experiência no Magistério
Ana	Magistério	Pedagogia, Arte Teologia Pós-graduação: Psicopedagogia Clínica e Institucional Mestranda em Educação	1º ano A	5 anos	25 anos	Creche e EI EF (1º e 2º)
Elisabete	Pedagogia	Pós-graduação em Pedagogia Hospitalar Empresarial	1º ano B	2 anos	12 anos	EI e EF (1º, 2º e 3º)
Clara	Magistério	Pedagogia	2º ano B	12 anos	21 anos	EI EF (1º, 2º e 3º)
Cecília	Magistério	Direito e Pedagogia Pós-graduação: em Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia	2º ano C	10 meses	7 anos	Creche EF (1º, 2º, 4º e 5º)
Daniela	Pedagogia	Arte Pós-graduação: em Alfabetização e	3º ano A	3 anos	8 anos	EI, EF (2º, 3º, 4º e 5º)

		Letramento e Artes em Educação				
Bianca	Letras	Pedagogia Pós-graduação em Alfabetização e Alfabetização e Letramento	3º ano B	9 anos	23 anos	Creche e EF (1º, 3º, 4º e 5º) EF Final (6º)

Fonte: Elaboração própria, 2020.

As 6 (seis) professoras entrevistadas têm idade entre 34 e 61 anos, lecionam no ciclo de alfabetização, 3 no período matutino e 3 no período vespertino.

O tempo de experiência na docência varia de 7 a 25 anos, trabalhados em creches, EI e EF Anos Iniciais. Cinco professoras fazem parte do quadro de professores efetivos na unidade escolar e 1 (uma) professora do 2º. ano ocupa a vaga por conta de uma permuta realizada apenas para o ano de 2020. 2 (duas) professoras atuam com jornada estendida; 1 (uma), como professora flex (designada a cobrir faltas e colaborar em reforço escolar) e a outra atua no programa de escola em tempo integral, estendendo suas jornadas para 40 horas semanais. As demais atuam com jornadas de 30 horas semanais, sendo 23 horas com alunos e as 7 horas restantes divididas em: 3 horas de reunião pedagógica semanal e 4 horas para planejamento e execução de atividades sobre documentação pedagógica dos alunos (relatórios de avaliação, organização de reuniões com famílias, reuniões de conselho de ciclo). 3 (três) professoras passaram pela formação inicial no Magistério, todas têm graduação em Pedagogia e 4 (quatro) professoras relataram ter mais de uma graduação. 5 (cinco) participantes têm pós-graduação *lato sensu* na área da educação e 1 (uma) professora está no curso de pós-graduação *stricto sensu*, de Mestrado Profissional em Educação.

## **5 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS: OUVINDO AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Nesta seção, apresentamos os resultados das análises das entrevistas, obtidos a partir das escutas das gravações e das respectivas transcrições, com base nas vivências reais, históricas e concretas de cada professora entrevistada.

Como nos sugere Bardin (1977), percorremos um caminho de escuta atenta e de transcrição das gravações com apoio do aplicativo *Amberscript*<sup>10</sup>, e chegamos a 3 (três) unidades temáticas, considerando também os objetivos da pesquisa e o nosso referencial teórico. São elas: 1) Concepções e Práticas de Alfabetização, identificadas a partir das percepções e crenças das professoras a respeito de seu trabalho na alfabetização; 2) Práticas de Multiletramentos ou Letramento, analisadas a partir do trabalho das professoras com o uso de diferentes linguagens e textos multissemióticos; 3) Ensino Remoto na Alfabetização, temática presente na atualidade e nas práticas das professoras em função da situação de pandemia de Covid-19, ocasionando o fechamento das escolas, no momento das entrevistas. Nos subitens a seguir, abordamos cada uma dessas temáticas.

### **5.1 Concepções e práticas de alfabetização**

Para compreendermos se as práticas pedagógicas estão relacionadas aos estudos mais atuais sobre o processo de alfabetização, é necessário fazermos uma leitura sobre como as professoras compreendem a alfabetização e letramento. Conforme já dissemos na Introdução deste trabalho, como alfabetizadoras temos identificado dois extremos: práticas com atividades prontas e homogêneas alinhadas à concepção tradicional; ou práticas que fazem circular, em sala de aula, materiais mais próximos à realidade social dos alunos, considerando a leitura de um mundo repleto de informações, transformações, meios de comunicação e diferentes culturas.

Quando apresentamos, em nosso referencial teórico, o estudo de Weisz (2016), a autora nos demonstrou que, 37 anos após os estudos da psicogênese da língua escrita, as crianças continuavam imersas em situações nas quais suas escritas não

---

<sup>10</sup> Disponível em: [https://www.amberscript.com/pt/#pll\\_switcher](https://www.amberscript.com/pt/#pll_switcher). Acesso em 26/8/20.



eram motivo de reflexão, sendo ainda desconsideradas dentro da escola. A pesquisadora ainda nos chamou atenção para a necessidade dos momentos geradores de conflitos cognitivos com vistas a potencializar o avanço de uma hipótese de escrita para outra, concluindo que essas práticas ainda eram insuficientes. Portanto, consideramos necessário perceber quais as concepções das professoras sobre o processo de alfabetização, a fim de compreendermos e analisarmos as escolhas que desenvolvem em suas salas de aula. Assim, poderemos pensar em uma formação que seja, de fato, voltada às necessidades dos professores alfabetizadores

Quando as professoras narram que consideram professores e alunos sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita, poderíamos inferir que a sua concepção de alfabetização é orientada pela abordagem construtivista, tal como verificamos nos trechos a seguir:

*Nesse sentido que eu falo é de entender que eles são crianças que estão na fase transitória do Infantil para o Fundamental. Respeitar o tempo de aprendizagem deles, de respeitar aqueles são diferentes, que cada um tem o seu jeito de ser. (Professora Ana)*

*Mas cada um no seu tempo, cada um no seu ritmo, uns vão conseguir logo de cara, outros lá no segundo semestre e outros lá no fim do semestre. Eu acho assim, tanto para eles, quanto para nós, como para as famílias é um desafio, a alfabetização é um desafio, um milhão de sinapses na cabecinhas deles, é um desafio. E para nós também de encontrar estratégias de diferentes, porque não é uma regra, todo mundo vai aprender assim, porque do mesmo jeito que eu ensino eu aprendo com eles, muito, todos os dias. Às vezes eles me ensinam mais, do que eu eles. Numa resolução de problemas, e eles lá se resolvem. A questão da tecnologia (...), eles vão nos ensinando. (Professora Elisabete)*

*Sim, um aluno que o pai dele trabalhava vendendo churrasco numa barraquinha próximo a escola e ele tinha dificuldade de pronúncia, tanto que eu pedi que ele fosse encaminhado para um fono e realmente os pais levavam, mas ele não conseguia escrever, mas ele ajudava o pai. Ele passava o troco da mercadoria, ele sabia o material que o pai comprava, “hoje meu pai vai comprar esse tipo de carne”, “hoje vai comprar um pão”, essas coisas. E quando ele fala “ele compra x porque vai dar pra x pessoas”, foi quando eu percebi que ele, eu não tinha que prejudicar, eu tinha que ajudar. Então eu fazia, eu falava pra ele: “me escreve o que o seu pai usa, vamos fazer uma lista do que seu pai compra” aí ele: “mas eu não sei escrever” aí eu falava pra ele: “não, mas tenta né? Faz um desenho. Pensa no som” falava palavras com ele. E foi, ele desenvolveu bastante. (Professora Bianca)*

A princípio, são falas que envolvem a aprendizagem e sinalizam uma perspectiva afastada da rigidez do ensino tradicional. Nesse sentido, consideram os saberes dos alunos, tentando alcançá-los e entendê-los de diferentes formas.

Contudo, no decorrer das entrevistas, ao serem questionadas sobre o que consideram como uma criança alfabetizada ou como são a leitura e a escrita de uma criança alfabetizada, chegamos à conclusão de que suas concepções de alfabetização estão ancoradas em uma abordagem que concebe apenas a estrutura da língua, e não a sua dimensão social e discursiva, ou seja, a língua vista como um lugar de interação e de constituição de sujeitos (BAKHTIN, 2016). O trecho a seguir é representativo de falas que se repetiram nas entrevistas com as professoras:

*[...] que ela [a criança] consiga ler e a escrever palavras, pequenas frases, mesmo que não esteja no seu sentido gramatical, ortográfico certinho.*  
(Professora Ana)

Nesse excerto, a professora Ana defende que a alfabetização se concretiza com a consolidação da escrita alfabética e com a realização da leitura. Em suas falas, a participante desconsidera o processo de construção da escrita, a importância da linguagem oral, os estímulos e as respostas que a criança vai apresentando durante seu desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento. Esses aspectos são valorizados quando consideramos as práticas pedagógicas com abordagens construtivistas.

Nas narrativas das professoras Elisabete, Cecília e Bianca, inferimos o uso dos métodos analítico e sintéticos em suas práticas de alfabetização, ora utilizando as unidades maiores, ora as unidades menores como proposta de alfabetização. Aqui se repete a definição de que uma criança alfabetizada ainda se justifica pelo domínio da codificação e da decodificação da escrita.

*[...] hoje em dia a gente vai pegando o todo e vai afunilando: vem com o texto, depois vai para a palavra, vai para as letras, a quantidade de letras, depois sílabas e tal [...]* (Professora Elisabete)

*eu acho que quando ela consegue ler, entender e representar a sua ideia na escrita [...] eu iniciei pelas vogais e eu procurava estabelecer relações daquelas vogais com algumas palavras, então A do avião, da abelha [...]*  
(Professora Cecília)

*então eu sempre ouvi falar dessa consciência fonológica, mas até então como que eu fazia: “ah pessoal como a gente escreve faca? FA-CA... FA” e não é assim, tem toda uma hierarquia, tem que começar consciência de rima, depois consciência de sílaba. Tudo isso sem falar de palavras necessariamente, só com imagens. Então agora eu tenho muito pensado nessa questão de alfabetização, para ver se eu uso de outra forma com o conhecimento que eu adquiri agora.* (Professora Cecília)

*precisa escrever o nome completo, identificar sílaba, conseguir juntar sílaba, conseguir montar palavras [...] para mim a criança nem tem todo esse "material", mas às vezes você percebe que ela já está alfabética. (Professora Bianca)*

O domínio da técnica e o uso dos métodos tradicionais de alfabetização descritos pelas professoras são recorrentes nos seus relatos. Tudo indica que são práticas desenvolvidas desde o início do trabalho com alfabetização na fase inicial de suas carreiras. As 5 (cinco) professoras que saíram da formação inicial, magistério ou graduação em Pedagogia e já assumiram salas de alfabetização apontaram que, no início da docência, não se sentiam seguras no que faziam e buscavam exemplos em suas parceiras mais experientes de profissão, tal qual evidenciam os excertos abaixo.

*[...] minha primeira experiência em alfabetização, foi em SCS, eu assumi uma sala de uma professora que estava doente, só que antes de eu assumir, eu fiquei um mês com ela, e esse um mês foi minha escola de alfabetização. [...] Tinha momentos que eu dizia assim, não vai dar certo, não vai dar certo...isso não vai acontecer, e aí eu tinha outra professora que diziam: calma, no final, vai dar tudo certo... E no final, realmente deu [...] (Professora Daniela)*

*mas quando eu comecei trabalhar, eu comecei com a EI e aí quando eu fui para alfabetizar quando eu entrei na rede, eu chorei tanto...como eu chorei... (Professora Clara)*

*Mas assim, foi bem sofrido, porque eu olhava assim e pensava: "eles precisam de mim", Mas como que eu vou chegar, naqueles alunos que sabiam letras, não sei como trabalhar com eles, e foi através de muitas pesquisas assim, buscando sabe em livros mesmo. Conversando com colegas, que eu fui descobrindo, Mas uma coisa eu falo, o primeiro semestre foi muito sofrido muito mesmo, o segundo eu já estava me adaptando, pra finalizar [...] (Professora Bianca)*

*Então era assim, era aquela loucura e assim eu tinha um pouco de medo e aí eu olhava para aquelas crianças: tinha criança que não contava até 10. Eu falava: pelo amor de Deus! Essa criança não conta até 10. Aí eu falava assim para minha amiga: gente, eu to mostrando a letra A qual é a dificuldade de entender [...] (Professora Blenda)*

Parece que a insegurança de como iniciar o trabalho com o processo de alfabetização é comum a todas, e a partir daí buscam-se modelos que se tornam um círculo vicioso na prática pedagógica do alfabetizador, perpetuando a ênfase nos métodos sintéticos e analíticos. Lembramos aqui as reflexões de Nóvoa (2007), quando afirma que não nascemos professores, mas vamos nos constituindo por meio da reflexão sobre a prática e do trabalho colaborativo com os pares.

Nóvoa (2007) defende a ideia de que nós, professores, devemos buscar um constante aperfeiçoamento profissional, associando-o às nossas práticas, com o objetivo de qualificar as formas como ensinamos em nossos contextos de atuação. Entendemos, assim, que é no ambiente de aperfeiçoamento profissional acadêmico que os estudos e as pesquisas podem ser discutidos, levando-nos a reflexões que transformem nossas crenças, ações e práticas e promovendo novas formas de ver, entender e fazer, em nosso caso, a alfabetização.

Nossa reflexão é referenciada em Vaillant e Marcelo (2012, p.), que destacam, em seu estudo, que os atos, as intuições e as experiências durante a vida escolar, bem como o senso comum, criam nos educadores imagens e crenças que os moldam determinadas concepções educacionais do que é ser um bom professor. Muitas vezes, isso torna-se um obstáculo nas formações e constituições dos professores, pois, uma vez internalizadas, essas crenças e imagens “marcam o estilo de ensino de cada professor” e são difíceis de serem modificadas. Os autores ainda esclarecem que é somente por meio do exercício de relacionar a teoria e a prática que alcançaremos o controle sobre as ações pedagógicas que de certa forma já estão internalizadas desde nossa formação inicial.

A professora Clara faz referência a um “conhecimento de mundo”, indo além do domínio da leitura e da escrita pela decodificação/codificação. Ela cita a interpretação daquilo que o aluno lê, como podemos constatar no trecho a seguir:

*Eu acho que a criança para estar alfabetizada ela não precisa só ler e escrever, ela tem que conhecer o mundo, ela tem que compreender o que ela leu e aquilo que ela escreveu. (Professora Clara)*

Por meio dos dados apresentados até o momento, percebemos que as professoras priorizam, em suas práticas, os métodos tradicionais de alfabetização. Apesar disso, elas declaram que a forma de ensinar, hoje, é mais contextualizada e que há necessidade “ação de ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais”, assim como aponta Soares (2009, p. 47). Essa autora defende que alfabetizar exige “tornar o indivíduo” ao mesmo tempo “letrado e alfabetizado”, como sugeriu a narrativa da professora Daniela:

*Na verdade, a alfabetização não começa e termina quando a criança começa a aprender ler e escrever. Na verdade, ela começa antes, desde pequenininho quando a mãe começa a ler, a criança começa a entender que aquele livro é uma forma de comunicação, que a mãe está lendo uma história,*

*e aí quando você vê, de repente, a criança está lá com o mesmo livrinho lendo as imagens, criando histórias, eu acho que aí começa o processo de alfabetização [...] (Professora Daniela, 2020)*

Nessa fala, encontramos indícios de que ela considera a inserção da criança no mundo da leitura e da escrita, apontando uma função social dessa escrita no contexto da criança. A ideia está presente em Azenha (2006), quando a autora aborda que a questão da alfabetização não está pautada apenas nos aspectos da motricidade relacionados aos traçados das letras:

*De pouco adianta ensinar a criança a traçar letras, apurar traçado, usar o papel, se não forem oferecidas a ela situações em que a escrita como sistema de representação possa ser objeto do pensamento infantil. Partindo de práticas que adiam a escrita e a leitura para quando a criança for capaz de ler, não se oferece a ela o mais precioso alimento para avanços: a linguagem em sua modalidade escrita. (AZENHA, 2006, p.102)*

Outro dado relevante que aparece nas entrevistas diz respeito aos materiais didáticos e estratégias utilizados pelas professoras para alfabetizar. Elas fazem referência: ao uso dos livros didáticos adotados pela rede; a atividades avulsas com ênfase em completar letras e sílabas no início da alfabetização; a jogos voltados para alfabetização (formar palavras associadas a imagens); à montagem de sequência de cenas; ao uso do alfabeto móvel; a leituras de livros de contos de fadas, fábulas, poemas; à escrita de recontos; a leituras com ajustes; e à localização de palavras em textos.

As professoras afirmam que, nos 1º. anos, as propostas pedagógicas desenvolvidas usam a leitura dos gêneros (contos, fábulas e parlendas) como um dispositivo que aguça o interesse e a curiosidade dos alunos para se produzirem atividades avulsas, tais como localização de palavras nos textos, construção de títulos, frases, palavras, cruzadinhas etc. Com isso, as participantes afirmam que a leitura faz despertar o interesse e curiosidade dos alunos em determinado momento, como evidenciam os excertos abaixo:

*Acho que é importantíssimo trabalhar, primeiro porque são textos que eles gostam eles se identificam com aquilo. Eu lembro que tem crianças que gostam muito, e se você tem que contar uma, duas, três vezes... para eles o mesmo conto, eles gostam. Não vejo problema, qualquer um, eu que acho que quando a gente vai fazer o nosso planejamento, às vezes a gente delimita aquele que a gente quer trabalhar né?! A gente fala primeiro vou trabalhar esse, segundo esse, terceiro esse, e quando a gente delimita, trabalha aquilo.*

*Mas quando a gente fica aberto dá para trabalhar qualquer um...com eles, é que eles gostam. (Professora Ana)*

*Então quando a gente vai começar a construir palavras, então eu fiz a leitura de um conto Chapeuzinho Vermelho, então vamos lá, escrever o nome do conto. E aí nós utilizamos como apoio essa lista de nomes e o alfabeto ilustrativo. (Professora Elisabete)*

*Conforme vão acontecendo as atividades eu vou introduzindo as parlendas, as brincadeiras, aí a gente começa criar cartazes como apoio, daí a gente vai ampliando o vocabulário deles, vai criando outras formas além das parlendas, cruzadinhas, poemas de José Paulo... alguma coisa (risos), esqueci o nome dele, porque esse autor faz bastante poemas pra crianças. Aí a gente usa a estratégia da leitura pra eles acompanharem com os dedinhos, aí as vezes eu paro e falo oh, vamos circular a palavrinha tal...vamos circular a palavrinha amora, como que se escreve amora? Começa com A e termina com A, vamos lá A-MO- RA e daí eu vou fazendo assim. (Professora Daniela)*

Essas falas nos levam a inferir que há uma aproximação da alfabetização com o conceito de letramento, na perspectiva do que Soares (2018) denomina “alfabetizar letrando”, pois essas práticas de leitura parecem envolver socialização e discussão com a turma. Entretanto, mesmo com essa aproximação entre a alfabetização e o letramento, há a presença dos métodos sintéticos e analíticos nas atividades, especialmente nos 1º. anos, quando observamos, nas falas das professoras, a ideia unânime de que as crianças precisam aprender primeiramente a técnica da escrita para, depois, serem capazes de ler e escrever textos.

As entrevistadas apontam que a leitura e a escrita devem ser adaptadas por meio de palavras e frases mais fáceis para a maioria dos alunos, pois não são capazes de fazer a leitura de textos com organização mais complexa. A fala da professora Ana expressa a ideia das educadoras sobre o 1º. ano na alfabetização, considerando a necessidade de um processo crescente para a aprendizagem da escrita: palavras, frases para, posteriormente, avançar para leitura de textos.

*Na alfabetização é isso, a gente faz muita lista de palavras, para depois, um pouco mais pra frente a gente começa estruturar frases com eles, as leituras daquilo que eles estão fazendo. (Professora Ana, 2020)*

*Vou supor, vou voltar para a fábula da Cigarra e a Formiga, é um texto, então a princípio eles exploram as imagens, aí vamos explorar o texto, e depois dá pra trabalhar algumas partes vamos supor a palavra, se eu quero trabalhar o RR, então vamos lá, CI-GAR-RA, ou vamos trabalhar a formigas, palavras com R, vamos tirar do texto, eu acho que dá pra trabalhar sim, mas com recortes. Não tem essa amplitude, de entender um texto tão grande se a gente não for esmiuçando. (Professora Elisabete).*

Essa perspectiva concebe a alfabetização de forma isolada da realidade social da língua, bem diferente do que Soares (2018) defende. Segundo a autora, a alfabetização e o letramento correspondem a um trabalho mais estruturado. Trata-se da soma de vários aspectos relacionados à pessoa que não só dominará a técnica da leitura e da escrita, mas também as habilidades necessárias para participar de eventos de letramento na sociedade contemporânea.

Em concordância com Soares (2018), acreditamos que há, sim, a necessidade de se trabalharem os aspectos linguísticos, mas eles não devem ser considerados únicos e suficientes. Nos termos da autora,

o/a (a) tem por objeto de ensino não só a **faceta linguística**, mas também e ao mesmo tempo, a **faceta interativa**, que envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, de ampliação de vocabulário, de enriquecimento de estruturas linguísticas, de conhecimentos sobre convenções a que materiais impressos obedecem...; e também a **faceta sociocultural**, que envolve o conhecimento de fatores que condicionam usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes eventos de letramento (SOARES, 2018, p. 351, grifos da autora).

Não é aceitável atribuímos aos alfabetizandos um momento ou idade certos para lhes oferecer textos reais que circulam socialmente, pois a aprendizagem da língua escrita é um processo contínuo do desenvolvimento humano, que se inicia no nascimento e só termina no fim da vida. Logo, não existe tempo determinado para apresentar textos às crianças.

Com relação ao trabalho dos 2º. e 3º. anos, ele já se mostra diferenciado. Segundo os relatos das professoras, os alunos apresentam maior habilidade leitora e, por essa razão, as entrevistadas oferecem-lhes outros gêneros textuais, inclusive com aspectos da multimodalidade/multisssemiose (tratamos disso no item 5.2). Nesse momento, conseguimos levantar as concepções das professoras a respeito do que é texto.

Para elas, o texto é predominantemente o enunciado escrito, materializado em um gênero, com função de comunicar ou informar algo. Quando perguntamos sobre o que consideram “texto”, as participantes expressaram insegurança ao responder e não souberam, ao certo, como conceituar. Algumas preferiram dar exemplos de alguns gêneros textuais, como evidenciam os excertos abaixo:

*Eu entendo como uma escrita que transmite alguma mensagem ou intenção, pode ser diversos gêneros, pode ser um bilhete que é um texto mais curto, uma história que é um texto mais longo, um poema que é um texto com características de contos de fadas. Mas eu acredito que a função do texto é comunicar o leitor. Achismo da Cecília. (Professora Cecília)*

*um texto ele tem que ter começo, meio e fim. Ele tem que ter um sentido, um porque vai escrever, tem que ter um gênero, qual é o texto que você vai escrever. Eu acho que é isso! (Professora Clara)*

*Um texto, pode ser [...] alguma história, pode ser o texto uma música, uma brincadeira... as regras de uma brincadeira também são consideradas um texto. E as coisas que eles produzem diariamente também pode ser considerado um texto, o texto do livro mesmo, que a gente pode ir lá e ler, o texto dos livros paradidáticos que também já estão lá impressos e o texto que nós produzimos gradativamente que eles vão fazendo em cima do que vamos trabalhar ou já trabalhou. (Professora Elisabete)*

As definições se aproximam do que Marcuschi (2008, p.72) afirma ao considerar “o texto como um evento comunicativo em que se convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Trata-se, portanto, de uma construção que depende de interação comunicativa entre sujeitos e não deve ser considerado um produto acabado.

Quanto à produção de textos, sobretudo com relação aos alunos que, mesmo com escrita alfabética, apresentam dificuldade, as professoras acreditam que esses estudantes precisam de intervenção, de estímulo e atividades diferenciadas:

*Então eu acho que esse aluno que não escreve, que precisa de estímulo, precisa trabalhar atividades diferenciadas. Se a sua turma já está fazendo escrita de bilhetes, um exemplo: Já produz isso, e esse aluno não, tem que ser feito atividade diferenciada. (Cecília)*

Chamamos a atenção para outro dado interessante, além da questão dos estímulos e atividades diferenciadas: as professoras acreditam que as intervenções em momentos da escrita potencializam essas aprendizagens. No entanto, nas práticas narradas, em especial as do 1º. ano, não apareceu a prática de escrita de um texto, pois o foco era a palavra, e não o texto. Um exemplo é a situação relatada pela professora Elisabete, concernente a uma atividade realizada após a leitura da fábula “A Cigarra e a Formiga”.

*Normalmente quando eu coloco eles em duplas eu vou caminhando pela sala, um pouco aqui, um pouco ali. Então vamos supor essa turma, se ela está escrevendo tudo errado eu peço para ele ler para mim o que está escrito. Aí vamos supor que ele escreveu qualquer coisa menos formiga, aí eu falo:*



*formiga começa com qual letra? Aí ele vai buscar no campo de memória dele. Suponhamos que ele fala “F”, e eu digo: Mas cadê o “F” aqui? Daí ele já começa a apagar desesperado. O GA do Gabriel não está aqui. Então eu vou pontuando dessa maneira. (Professora Elisabete)*

Com isso, percebemos que, no 2º. e 3º. anos, a dificuldade apresentada pelos alunos não é percebida como uma possível decorrência de aspectos didático-pedagógicos da alfabetização no 1º. ano. Pelo contrário, é sempre vista como um problema do aluno:

*[...] é assim, acho que tem muito a ver com o interesse da criança. Algumas tem um interesse que mesmo não sabendo ler, elas pegam, elas folheiam, elas criam. Eu tenho um aluno que ele não é alfabetizado, ele tem uma questão emocional, ou até mesmo de saúde, que impossibilita ele avançar [...](Professora Daniela).*

*mas às vezes o aluno, a timidez, tem muitos sentimentos que retrai, aquele sentimento de inferioridade, aquele de “ah você é isso, é aquilo, é aquilo” e eles ficam muito retraídos e ele acha incapaz. (Professora Bianca)*

Em síntese, a conclusão a que chegamos é a de que o ciclo de alfabetização, que compreende o 1º., 2º. e 3º. anos, tem duas realidades distintas. A primeira percebe a alfabetização como processo inicial de aquisição da língua entendida como código, por meio de métodos tradicionais de codificação e de decodificação que vai das unidades menores para as unidades maiores da língua (letra, sílaba, palavra, frase).

A segunda realidade caminha na direção do letramento, quando as professoras fazem uso de diferentes gêneros (contos, letras de música, parlendas etc.), buscando trabalhar o sentido das palavras associadas às leituras e realizar atividades de interpretação de textos. Contudo, nesse trabalho, verificamos o predomínio dos gêneros textuais escritos/impressos, com o uso ainda restrito de gêneros que vão um pouco além do puramente escrito, conforme veremos no item a seguir

## **5.2 Práticas de Multiletramentos ou Letramento?**

Apreender práticas de multiletramentos não foi um dado que pudemos constatar de imediato, com base em questões nas quais pudéssemos apresentar as nomenclaturas “gêneros multimodais, multissemióticos” ou “multiletramentos”.

Dizemos isso porque, de acordo com nossa própria vivência, são termos que ainda causam estranhamentos e dúvidas no meio pedagógico em nossa escola.

Esse aspecto nos chamou a atenção bem antes das entrevistas, em conversas informais durante o ano de 2019 e no início de 2020, enquanto falávamos com algumas professoras da escola, que demonstraram desconhecer o termo “multiletramentos”, quando ele foi abordado. Duas professoras, que fazem parte do rol de entrevistadas (Ana e Daniela), disseram nunca terem ouvido esses termos. Por isso, decidimos explorar, em nossas entrevistas, as práticas e rotinas com diferentes gêneros textuais a fim de chegarmos à análise sem causar quaisquer constrangimentos às participantes.

Nas entrevistas, optamos por colocar em discussão o trabalho com os textos que articulam escrita e imagens, o uso de diferentes linguagens e o uso da tecnologia. Quando, nas narrativas das professoras, não eram citadas práticas que, a nosso ver, envolvessem os multiletramentos, acabávamos dando alguns exemplos mais comuns no trabalho com os anos iniciais do EF, por exemplo, histórias em quadrinhos, charges e infográficos, bem como o uso de música, vídeos e recursos digitais.

Quando questionadas se trabalham os textos associando imagens à escrita, as professoras Ana e Elisabete, ambas atuantes no 1º. ano, responderam que essas associações, quando ocorrem, estão mais voltadas à ilustração para inserir letras, sílabas e, assim, completar uma palavra ou frase. Como percebemos, são práticas bastante tradicionais no contexto da alfabetização que utilizam as imagens como recursos de associação e memorização, não exploradas como elemento importante no processo de construção de sentidos. Portanto, estão distantes da perspectiva das práticas que envolvem os multiletramentos, no sentido proposto por Rojo (2012).

Já as professoras Cecília, Clara, Bianca e Daniela declaram trabalhar com multiletramentos nos 2º. e 3º. anos. Os gêneros mais mencionados foram tirinhas e charges. Trazemos dois relatos que remetem a uma das situações didáticas propostas pelas professoras.

*Com a questão das histórias em quadrinhos eu trabalho com eles as características das personagens e a questão das leituras e o infográfico são as questões de Português, a leitura e a interpretação. (Professora Cecília)*

*As tirinhas da Turma da Mônica, tem algumas que tem apenas o desenho e a expressão dos personagens, então eles precisam escrever o que está achando... a Mônica está triste? Feliz? O que está falando para o Cebolinha?*

*Ou de outros personagens, traz a escrita dos balões, algumas palavras estão escritas de forma correta? O Cebolinha, na verdade é um personagem que troca muitas palavras, então é bom trabalhar assim: traz o caderno e agora lê, é assim mesmo que escreve? (...) Você corta os quadradinhos, para colar na sequência. Quem já sabe ler vai na sequência, quem não sabe vai ver apenas a imagem e vai colando na sequência. O que está no meio termo, vai tentando ler e juntar. (Professora Bianca)*

Nesses excertos, inferimos que há propostas de se trabalhar recursos da língua escrita (verbais), associados aos recursos visuais (não-verbais), característicos das tirinhas. No caso dos recursos visuais (onomatopeias, expressão dos personagens), a professora chama a atenção para os efeitos de sentido que as ilustrações trazem para a compreensão do texto. No caso da escrita, a professora parece destacar os recursos de oralidade presentes nos balões de fala das personagens. Entendemos que as práticas relatadas pela professora Bianca apontam para o que temos defendido em nosso trabalho: os gêneros multimídiais, como as HQ, podem contribuir para o avanço das crianças na alfabetização, pois trabalham com os vários sentidos e linguagens que o gênero disponibiliza ao leitor. Esse dado é reforçado quando a professora relata que as crianças – mesmo em diferentes níveis na alfabetização – buscam os recursos disponíveis para concluir as atividades propostas. Ela tenta explicar que quem já sabe ler consegue ajustar a sequência da história apenas pela leitura que realiza; quem não sabe ler vai em busca das informações que a imagem oferece, possibilitando uma estratégia de construção da sequência da história; já o aluno que está em processo de aquisição do processo de alfabetização vai se arriscando: tenta juntar letras na tentativa de fazer uma leitura e finalizar a atividade.

Com relação a outros suportes/recursos/linguagens que as professoras utilizam em suas aulas, há referências à música, ao celular, e à internet. No caso da música, as professoras concordam que essa linguagem colabora para despertar o interesse dos alunos, principalmente quando faz parte de suas vivências. Rojo e Moura (2019, p. 150) reforçam essa ideia quando trazem estudo de Wisnik<sup>11</sup>, que defende que, no Brasil, a música pode funcionar “como uma preciosa semiose” e estímulo às “mudanças culturais”.

---

<sup>11</sup> José Miguel Soares Wisnik é um músico, compositor e ensaísta brasileiro. É também professor de Literatura Brasileira na Universidade de São Paulo. Graduado em Letras pela Universidade de São Paulo, mestre e doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada, pela mesma Universidade. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9\\_Miguel\\_Wisnik](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Miguel_Wisnik). Acesso em: 20/10/2020.

A professora Ana narra como é o uso da música em suas aulas:

*Eu gosto muito de música, principalmente quando eles estão pintando. especificamente em aula de Matemática e jogos, que eu colocava música clássica para eles ouvirem a música, e eles iam fazendo. Porque eles (os pesquisadores) falam que tem a ver né; a música com a Matemática e o cérebro, eles falam do desenvolvimento, enfim, então eu gosto de pôr música.*  
(Professora Ana)

A professora Bianca relata que é importante diversificar os gêneros apresentados para as crianças. Ela nos apresentou uma experiência com a música do filme *Toy Story*, “Amigo estou aqui”, que retrata o envolvimento das crianças quando lhes é apresentado algo que esteja na vivência:

*trabalhei, deixei eles ouvindo. Então na hora que eles foram fazer a atividade, eu falei: vamos ver essa música, quando eu vi a maioria estava cantando. [...] Eu deixei aquele fundo musical (...) aí eu trouxe a música outro dia para eles irem completando, tirei algumas palavras e falei: ó, vamos ouvir. Vocês vão cantando, agora desligo, tenta completar e alguns conseguiram [...] na hora vai cantando, vai acompanhando a leitura, aí depois escreve a palavra.*  
(Professora Bianca)

Os dois excertos apontam que as professoras usam a música com propostas diferenciadas: a professora Ana com objetivo de relaxamento, em busca da concentração; já professora Bianca com objetivo de desenvolver a linguagem escrita associada à letra da música. São práticas ainda distantes das propostas da Pedagogia dos Multiletramentos, cuja intenção é aguçar a crítica e a criação dos alunos. Em contrapartida, elas podem ser discutidas, problematizadas em um trabalho colaborativo na escola, tendo em vista o desenvolvimento de atividades que potencializem não só a linguagem escrita, mas que também qualifiquem a reflexão, a criatividade e a discussão das coleções de cada aluno. Rojo (2012, p. 184) afirma que

*Em contexto de ensino aprendizagem de leitura e escrita críticas, é necessário trabalhar com os aprendizes a situação e a condição histórica em que se produz o texto, assim como os objetivos do autor ao produzir algo, seja um poema, uma canção, uma carta, uma peça teatral, um romance, um filme, um vídeo clipe musical.*

Concordamos com a ideia de Rojo (2012) de que nós, professores, não podemos deixar de considerar que tudo o que trabalhamos nas situações didáticas deve ter uma aproximação com um processo histórico, político e sociocultural. Isso porque, para os alunos dos anos iniciais, essa consciência será constituída, e, se não

houver mobilização nesse sentido, continuaremos na ênfase à cultura letrada dominante, em detrimento da multiplicidade de práticas letradas valorizadas ou não, deixando de explorar a música em toda sua forma de criação para gerar reflexão.

Desse modo, não basta apenas ouvir, cantar e entregar a letra da música e refletir sobre a mensagem principal da letra.; é preciso um trabalho didático de imersão em práticas que, segundo Rojo (2012), devem fazer parte da cultura dos alunos e, por meio de gêneros e *designs* disponíveis na sociedade contemporânea, possam levá-los à relação com outras práticas, de outros espaços culturais, de outras esferas e contextos. De acordo com Canclini (2008, citado por Rojo, 2012, p.16), “essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores”.

Sobre o uso das tecnologias e recursos digitais nas aulas, as professoras relatam a dificuldade de acesso e do uso da internet. Todas disseram que o uso da internet, em sala, acontece por meio de seus próprios *smartphones* e seus pacotes de dados. Geralmente, eles são utilizados para trazer algumas músicas a serem trabalhadas, bem como imagens, obras de arte e personalidades, ou ainda para esclarecer dúvidas que porventura surjam durante as aulas.

Na escola em que atuam, cada turma tem 1 (uma) hora-aula de informática por semana, em que têm acesso à internet e aos computadores, sempre utilizados em duplas ou dividindo-se a turma com o monitor de informática. Quando isso acontece, o professor deixa de acompanhar o desenvolvimento das propostas. Eles utilizam a internet para pesquisa, sempre direcionada pela professora ou monitora de informática e para utilização de jogos pedagógicos voltados à alfabetização e à Matemática. A professora Clara faz um relato a respeito do uso da internet na escola:

*Tem internet, mas não é rápida e de fácil acesso ao professor. Internet só na sala de informática, por exemplo, se você quiser trabalhar na sala de aula um vídeo, você tem que baixar o vídeo e utilizar o data show, o notebook, não tem acesso rápido à tecnologia. (Professora Clara)*

Percebemos que o acesso aos meios tecnológicos aos professores na sala de aula é precário. Ressaltamos, aqui, a necessidade de políticas públicas que ajudem os municípios a equiparem as escolas e as salas de aula, com acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos. Contudo, é essencial que essas ações sejam articuladas à formação dos professores na direção dos multiletramentos. Caso contrário, teremos

equipamentos, mas continuaremos privilegiando práticas tradicionais centradas principalmente na linguagem escrita.

Nossa análise aponta que há um trabalho tímido nas perspectivas dos multiletramentos nos ciclos de alfabetização, sendo mais perceptível nas práticas das professoras dos 2º. e 3º. anos, com o uso de gêneros multimodais e multissemióticos, mas ainda privilegiando a linguagem puramente escrita. Em nenhum momento, as entrevistadas fizeram referência à importância da linguagem oral em seus trabalhos, uma modalidade da língua esquecida nos anos iniciais.

Sem dúvida, as práticas relatadas pelas professoras não são neutras; elas revelam suas crenças e concepções de ensino e aprendizagem, de alfabetização, de linguagem, de texto. De um lado, percebemos o predomínio, no 1º. ano, de concepções e práticas que apontam para uma aproximação com as abordagens tradicionais na alfabetização, privilegiando os métodos sintéticos e analíticos. De outro lado, vemos um trabalho, no 2º e 3º ano, que se aproxima da perspectiva de alfabetizar letrando, proposta por Soares (2018), por meio da leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros, inclusive multimodais e multissemióticos. São situações que sinalizam que ainda há um longo caminho a percorrer na direção da Pedagogia dos Multiletramentos.

Não podemos finalizar nosso trabalho sem refletir sobre o momento que a educação brasileira passa em virtude da pandemia da Covid-19, que deflagrou o uso do ensino remoto, especialmente em nossa unidade escolar. Inferimos que ele possa ter trazido novas experiências e perspectivas nas maneiras de utilizar a multimodalidade e a multissemiose. Mesmo não sendo objeto do nosso estudo, essa temática esteve presente em todas as entrevistas que realizamos, tal qual evidenciamos no item subsequente.

### **5.3 Ensino Remoto na alfabetização**

Embora o ensino remoto não tenha sido objeto da nossa pesquisa, elegemos esse aspecto como unidade temática de análise por 2 motivos: 1) o momento histórico que vivenciamos na educação, devido à pandemia ocorrida no ano de 2020, que foi tematizada ao longo das entrevistas; 2) o protagonismo que as novas tecnologias de comunicação ganharam, em especial, no contexto mencionado, tornando-se meio para que a educação acontecesse, com possibilidades de promover os

multiletramentos, no que se refere ao manuseio e ao acesso às tecnologias de comunicação na escola. Para a análise e discussão dos dados referentes a essa temática, iniciamos com uma breve contextualização de como se deu o ensino remoto na rede municipal e na escola em que atuamos.

De saída, sabemos das desigualdades sociais e das dificuldades no acesso à internet, a computadores, a *tablets* e a *notebooks* em regiões como a que nossa escola está inserida. Ademais, temos consciência de que esse assunto suscitará muitos trabalhos acadêmicos que refletirão sobre essas questões. O fato é que a pandemia do novo coronavírus trouxe uma situação nunca vivida no mundo, obrigando as escolas a aderirem ao afastamento social, a fim de garantir a preservação da saúde pública. Com isso, os professores tiveram de se mobilizar rapidamente para que o ensino chegasse aos alunos, em acordo a Deliberação Conselho Estadual de Educação (CEE/SP) 177/2020 de 16 de março de 2020:

**Art. 2º** - As premissas para a reorganização dos calendários escolares são:  
I – adotar providências que minimizem as perdas dos alunos com a suspensão de atividades nos prédios escolares;  
II – assegurar que os objetivos educacionais de ensino e aprendizagem previstos nos planos de cada escola, para cada uma das séries (anos, módulos, etapas ou ciclos), sejam alcançados até o final do ano letivo;  
III – garantir que o calendário escolar seja adequado às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e de saúde, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto em Lei, ou seja, sem redução das oitocentas horas de atividade escolar obrigatória, conforme previsto no § 2º, do art. 23, da LDB;  
IV – computar nas 800 (oitocentas) horas de atividade escolar obrigatória, as atividades programadas fora da escola, caso atendam às normas vigentes sobre dia letivo e atividades escolares (Indicação CEE 185/2019);  
V – utilizar, para a programação da atividade escolar obrigatória, todos os recursos disponíveis, desde orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/família, bem como outros meios remotos diversos. (BRASIL, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2020)

Em nossa unidade, a realidade não foi diferente de tantas outras instituições. Houve momentos de insegurança e falta de conhecimentos técnicos em novas tecnologias de comunicação, uma vez que nos distanciamos dos recursos mais utilizados diariamente em nossa prática, a saber o papel, o giz e a lousa. Com pouco tempo para planejar e discutir possíveis estratégias, o meio escolhido democraticamente pelos professores e pela gestão foi o aplicativo *Whatsapp*, devido à facilidade de acesso a todos. Então, cada professor, em posse das fichas de dados de cada aluno, usou seus próprios telefones celulares e seus pacotes de dados para

abrirem grupos com suas turmas. Nesses grupos, além dos pais ou responsáveis pelos alunos, estão inseridos o professor titular, o professor de Educação Física e a equipe gestora. Formamos, assim, um canal de comunicação entre a escola e as famílias.

O passo seguinte foi uma pesquisa com os pais dos alunos para saber se era viável o uso do aplicativo para o envio das propostas pedagógicas ou se preferiam retirar as atividades, quinzenalmente ou mensalmente, impressas pela escola. Nesse momento, a nossa SE deixou que cada escola e turma definisse suas estratégias, as mais acessíveis aos professores, pais e alunos. A verdade é que todos fomos construindo pontes a fim de chegarmos ao objetivo de propiciar aos alunos uma rotina de estudos, evitando a as evasões.

Apresentamos, a seguir, um quadro com as escolhas realizadas na unidade escolar pelas equipes do ciclo inicial de alfabetização, 1º., 2º. e 3º. anos. Esses dados advieram de nossa vivência nas turmas do 2º. ano e das narrativas das professoras entrevistadas. Alguns dados foram complementados com conversas telefônicas e mensagens que estão na base de dados desta pesquisa.

Quadro 8 - Estratégias utilizadas no ensino remoto pelas professoras do ciclo de alfabetização

Professoras	Turmas	Recursos Escolhidos
Ana Elisabete	1º ano	Fazem o planejamento e a elaboração de atividades impressas, que são retiradas e devolvidas quinzenalmente, em dias e horários agendados pela direção da escola. Depois as professoras fazem a correção e deixam guardadas na escola. Não mencionam momentos de leitura disponibilizados por meio de recursos digitais. Utilizam Whatsapp para contato com famílias, <i>Google Meet</i> para realizar sondagens com as crianças e, em alguns momentos, criam pequenos vídeos/aulas para explicações sobre algum conteúdo.
Clara Cecília	2º ano	Fazem planejamento das aulas com uso dos livros didáticos, uso de vídeos do <i>Youtube</i> para explicar conteúdos, envio de <i>links</i> para leituras de livros e contação de histórias, poemas, tirinhas, histórias em quadrinhos. As professoras buscam, na internet, livros digitalizados e enviam, em PDF, para as crianças lerem com as famílias. Todas as disciplinas têm sido oferecidas, inclusive Arte e Educação Física. Realizam algumas experiências com socialização dos trabalhos dos alunos via <i>Facebook</i> , como exposição virtual de trabalhos artísticos, propostas de experimentos e atividades de físicas. Poucos alunos conversam via mensagem de áudio e texto com as professoras, para tirar dúvidas. Alguns fotografam atividades e enviam suas dúvidas. As propostas são enviadas diariamente em um arquivo de <i>Power Point</i> , na versão PDF. As professoras fazem atendimento durante o período de aula para tirar as dúvidas que surjam, de pais ou de alunos. As entregas das atividades têm dias e horários agendados. As correções das propostas são enviadas diariamente para as famílias no final do dia.
Daniela Bianca	3º ano	Planejam atividades avulsas, usam livro didático e atividades sequenciadas. Utilizam áudios e vídeos para explicações e para



		esclarecer algumas dúvidas. Usam vídeos e <i>links</i> para esclarecer conteúdo. Preparam apostilas impressas entregues mensalmente. Utilizam ferramenta <i>Power Point</i> para enviar um roteiro das propostas a serem realizadas. Usam o <i>Facebook</i> para socializar algumas produções dos alunos.
--	--	---

Fonte: Elaboração própria, 2020.

O quadro nos permite perceber que as professoras das turmas do 1º ano preferiram um trabalho organizado e baseado em atividades impressas, valendo-se do recurso de videoconferência para sondagens diagnósticas sobre a escrita dos alunos e pequenos vídeos para explicações rápidas sobre algum conteúdo. As professoras das turmas do 2º. ano decidiram utilizar os livros didáticos, porém lançam mão de recursos tecnológicos e da internet para oferecer diferentes tipos de vivências com as tecnologias, além de procurarem manter um contato diário com as crianças e pais. As turmas do 3º ano seguiram um percurso parecido com as professoras do 2º. ano, como observamos nos excertos a seguir:

*a gente fez um levantamento com os pais de como eles preferiam pegar as atividade. Eles preferiram atividades impressas. Então, eu tenho 27 alunos, dos meus 27 alunos pegam atividade impressa. Então, eu em casa tenho que planejar, em casa planejo todas as atividades que serão dadas. Faço um cronograma, isso tudo na folha impressa. Do dia, do dia da semana, qual atividade do dia, como eles tem que fazer tudo isso impresso e marca um dia e eles vem buscar. O que eu faço com ele de forma online utilizo o Meet pela Google que é fornecido gratuitamente, são os únicos dois que a gente consegue né fazer chamadas pelo Meet que aí eu faço para fazer sondagem, para fazer reunião virtual com os pais, chamada no individual com a criança, é isso que eu tenho utilizado com os meus. Mas aí é uma coisa específica né, eu porque eu sei que tem outro que tem usado diferente. (Professora Ana)*

É importante ressaltar que, nas turmas do 1º. ano, o uso dos materiais impressos foi uma escolha dos grupo de pais. No entanto, a liberdade para disponibilizar sugestões de atividades que contemplassem experiências diferenciadas com o uso da tecnologia nos grupos de *Whatsapp* só favoreceria nesse momento de distanciamento das atividades presenciais.

O momento de pandemia e a visão que professores adquiriram sobre as tecnologias poderão ser um diferencial no modo de planejar aulas quando esse momento passar:

*Porque isso veio mostrar que a tecnologia ela só vai favorecer. Uma escola vive sem tecnologia, mas não vive sem professor. Mas eu acho que agora com tudo isso que nós estamos passando é para ver que a escola vive com o professor e a tecnologia, e só vai ajudar que o*

*professor que tenha equipamentos mais avançados e ele pode desenvolver bem mais atividades com o aluno.  
Eu acho que tem que trabalhar agora junto com a tecnologia. (Professora Bianca)*

A professora Bianca entende que a tecnologia não vai substituir o professor, mas pode qualificar o trabalho desenvolvido para alcançar os alunos. Assim, acreditamos que os gêneros multimodais e multissemióticos poderão ganhar destaque na alfabetização após o término da pandemia.

Quanto ao ensino remoto, após 6 meses, percebemos, de modo geral, que o canal de comunicação com as famílias ainda é o mesmo – os grupos de *Whatsapp* –, mas a elaboração das propostas se diferencia. Nas turmas de 1º. ano, o foco recai sobre atividades impressas; nas turmas de 2º. e 3º. anos, utilizam-se ferramentas tecnológicas para possibilitar algumas experiências via vídeos, *links*, materiais digitalizados e rede social da escola, aproximando-se do uso de recursos multimodais. Mais uma vez são perceptíveis os apontamentos de Vaillant (2012, p.53) com relação à relevância das crenças no modo como os professores desenvolvem seus conhecimentos conceituais e procedimentais. “Elas marcam o estilo de ensino de cada docente que surge dos conhecimentos implícitos e explícitos que ele tem sobre o processo de ensino-aprendizagem”. O estilo do professor determina suas escolhas e práticas pedagógicas, por isso é tão importante a questão da formação continuada.

Apresentamos, a seguir, alguns trechos que tratam do modo como está o ensino remoto, no mês de agosto de 2020, na visão das professoras:

*Olha por incrível que parece, agora eu já tenho 29 alunos e 6 não estão participando mesmo. Três estão ausente total, que a gente não consegue nem se comunicar e os outros três já estou trazendo mais. Você percebe que é uma coisa difícil para eles muito difícil também para a gente, porque tem pais que não tinham conhecimento nenhum e agora eles têm que abrir um programa que chama Power Point né pra ver, o roteiro de ensino [...] “Mas professora como que é isso tem que recortar essas pecinhas? O que é isso “material dourado”? [...] que a gente está trabalhando de uma forma que não é só pra um lado, é para os pais também alguns pais que você vê que se dedicam que já falam a sua linguagem e estão se comunicando bem, outros que você vê que tem dificuldade [...] podemos falar que o aluno está ganhando muito com isso e a família também porque além da aproximação dos pais conhecerem a dificuldade do seu filho [...] Eu tenho pais que falam: “Prof. Por favor, eu não quero que meu filho repita de ano! [...] então isso, eu acredito que o ensino remoto, fechando ele, o olhar para a educação vai ser diferente. Porque agora já começa a mudar. (Professora Bianca, 2020)*

*Eu tenho gostado bastante, tem dado muito resultado, a amplitude de você usar mais recursos. Claro, eu tenho 5 alunos que não usam esse recurso, a aula que eu dou online eu imprimo e eles fazem por opção da mãe, por não ter tempo, enfim..., mas os que estão usando estão dando retorno positivo. (Professora Clara)*

A leitura que fazemos dessas falas é a de que o ensino remoto está acontecendo, os meios tecnológicos ainda não chegam a todos. Isso provavelmente se deve às condições sociais e econômicas da comunidade escolar ou mesmo por falta de habilidades no manuseio de certas ferramentas e instrumentos.

Na questão da autonomia dos alunos com relação ao manuseio da tecnologia para receber as propostas e tirar dúvidas, notamos que alguns fazem contato com as professoras; outros não se manifestaram nos grupos de *Whatsapp*:

*crianças que tem essa autonomia, elas mesmas passam e às vezes, eu acho que tem criança que passa tanto áudio, de oito a nove, “O Prof. isso, o Prof. Aquilo” que eu acho que a mãe fala, chega. (risos) Mas você percebe que tem pais que deixam eles falarem comigo e é bom essa fala né. Aí eu costumo ajuda-los: “Tira foto! Mostra para mim” não fica com essa dúvida né. Essa turma é abençoada, só tem ajudado. (Professora Bianca)*

Não podemos afirmar que as práticas adotadas pelas professoras sejam adequadas ou não, pois, para isso, seria necessário analisar o quanto essas crianças se desenvolveram cognitivamente e emocionalmente ou quais os danos toda essa situação causou a cada uma delas. Esses aspectos só poderão ser observados com o retorno das aulas.

Por meio de mídias da região do ABC paulista, constatamos que algumas escolas estão à frente na questão do oferecimento de plataformas digitais e outros recursos tecnológicos para professores e alunos, que podem potencializar as aulas. Contudo, a rede da qual fazemos parte somente em meados de outubro anunciou o fechamento da licitação com a plataforma *Microsoft Teams* e a compra de *chips* para distribuir para professores e alunos. Será u outro momento, com aprendizagens, que julgamos favoráveis à educação e aos processos de ensino e aprendizagem.

Caso o poder público de nossa cidade equipasse nossas escolas com suportes além do giz e da lousa, poderíamos, de fato, experimentar aulas que proporcionassem outras possibilidades, envolvendo o uso de recursos tecnológicos mais atuais. Com isso, os professores teriam acesso a outras formas de ensinar, aproximando esse ensino das práticas que desconstruam a ideia de que a alfabetização tem de estar atrelada aos usos dos métodos e treinos de escrita.

Para nossos alunos, há um encantamento no uso de recursos diferenciados em nossas aulas. Essa mudança – de aliar as tecnologias digitais ao ensino nas salas

de aula – poderá possibilitar a desconstrução do uso exclusivo das práticas de escrita valorizadas dentro das escolas, promovendo os multiletramentos por meio do trabalho com os textos multimodais e multissemióticos.

## 6 O PRODUTO DA PESQUISA

Nosso produto de pesquisa é uma proposta de formação para professores que trabalhem nos anos iniciais do EF, utilizando, como base, o referencial teórico levantado durante a constituição da nossa pesquisa. Justificamos este tipo de produto a partir dos relatos das professoras entrevistadas, que narraram que o início de suas carreiras como professoras alfabetizadoras teve momentos cercados de insegurança e busca de modelos para alfabetizarem seus alunos. Ademais, há pouca familiaridade das professoras com a Pedagogia dos Multiletramentos, e o resultado de nossas análises mostrou que, nas turmas de 1º. ano, a alfabetização ainda é desenvolvida com base nos métodos sintéticos e analíticos. Já nas turmas do 2º. e 3º. anos, constatamos que as educadoras trabalham com poucos gêneros multimodais e multissemióticos e o fazem na perspectiva do letramento com foco na escrita e na interpretação, não explorando todo o potencial desses textos.

Acreditamos que o ensino não deveria se balizar em modelos certos ou errados, mas sim no empenho em oferecer melhores condições e situações de aprendizagem.

Nosso objetivo é possibilitar aos professores a percepção de que o uso de gêneros multimodais e multissemióticos na alfabetização pode contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização a fim de que se sintam seguros ao planejar e desenvolver situações didáticas que se afastem das técnicas mecanizadas da apropriação do sistema de escrita alfabética. Isso porque a alfabetização deve ir além das aplicações dos métodos comprovadamente ineficazes para desenvolver um leitor e escritor competente, conforme apontamos em nossa pesquisa correlata.

Assim, propomos desenvolver 2 *workshops*, com duração de 3 horas cada, com temas que possibilitem a discussão, a formação e a reflexão sobre os processos de alfabetização, o letramento, a multimodalidade e multissemiose, ampliando os conhecimentos teóricos e práticos dos professores para uso de novas possibilidades de trabalhos com seus alunos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, convém retomarmos nosso percurso, uma vez que nós, professores, estamos sempre inquietos em relação às questões que circundam nosso contexto de trabalho. A função do professor é ensinar, e quando a aprendizagem não acontece satisfatoriamente, começamos a avaliar nossas práticas, buscando soluções que nos ajudem a sermos profissionais competentes no que concerne ao aprendizado dos alunos.

Essa busca de solução foi impulsionada pelas vivências e angústias em reuniões do contexto escolar, pelos resultados de avaliações externas da escola e pela necessidade de formar leitores e escritores competentes dentro do processo de alfabetização. Diante disso, perguntávamos o que acontecia para que os alunos chegassem ao segundo ano com hipóteses iniciais da escrita e ficassem tão presos a escritas de palavras e listas para descrever ou responder algo. Tudo isso gerou – e ainda gera – discussões nos conselhos de ciclo da escola, nos quais o aluno é avaliado, tornando-se, muitas vezes, permanente, devido à exigência da escrita alfabética. Esses apontamentos geram reclamações dos professores, bem como cobranças relacionadas à falta de materiais, de professores de reforço etc. Contudo, nada disso nos faz refletir sobre nossas práticas. Assim chegamos ao mestrado: com dúvidas e com o desejo de encontrar respostas sobre os processos de alfabetização dessas crianças.

O percurso para construir a problemática do trabalho perpassou a busca de estudos apresentados nas pesquisas correlatas, que nos mostraram que a produção de texto no ciclo de alfabetização para crianças com dificuldades na escrita é visto como uma dificuldade para o professor. Isso porque a heterogeneidade nas turmas faz com que os profissionais trabalhem de modo diferente com alunos da mesma turma; esses alunos são considerados incapazes de produzir texto e ocupam um lugar secundário nessas propostas textuais, que, por sua vez, não alcançam uma função social.

Entendemos que construir um trabalho fora das bases dos métodos tradicionais não é fácil, porém é possível quando se consideram os saberes dos alunos. Desse modo, busca-se antecipar as possíveis dificuldades e planejar intervenções qualificadas dentro de um processo que envolva situações de comunicações reais,

com várias linguagens e vários recursos. Assim, nosso problema de pesquisa foi definido: como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico com gêneros multimodais e multissemióticos no processo de alfabetização? A nosso ver, o problema talvez não estivesse nos alunos, e sim na necessidade do avanço nos aspectos didático-pedagógicos, repensando as concepções de ensino e de aprendizagem, de alfabetização, de linguagem/linguagens e de texto. Passamos, então, a pensar nos gêneros textuais, em suas linguagens e em seus recursos para que os professores articulassem o trabalho de alfabetizar com o uso de textos multimodais e multissemióticos, e não só escritos.

Para isso, traçamos objetivos para alcançarmos a resposta à nossa pergunta. O objetivo geral estava assim estabelecido: **investigar, sob a ótica das professoras, como vem sendo desenvolvido o trabalho com gêneros multimodais/multissemióticos no processo de alfabetização**. Ademais, definimos os objetivos específicos e, à medida que os alcançávamos, percebíamos as contribuições de nossa base teórica. O primeiro objetivo específico foi **identificar métodos e abordagens de alfabetização que têm orientado as práticas de alfabetização no Brasil**. Para tanto, levantamos teóricos da história da alfabetização, cuja trajetória vai desde a colonização, passando pela educação jesuítica, pela instituição de métodos analíticos, sintéticos e pelos testes de prontidão, até chegar aos meios e métodos eficazes para consolidação da alfabetização. Com esses meios e métodos, os professores trabalhavam treinos, cópias e memorização.

Contudo, graças aos estudos da psicologia, da linguística e da pedagogia, tivemos acesso ao construtivismo e à psicogênese da língua escrita. O construtivismo foi percebido não como método, mas como uma forma de abordagem que considera a compreensão e a descrição de como a criança se apropria da leitura e da escrita. No construtivismo o professor considera as hipóteses e as significações dessa escrita construída pelo aluno. A escrita passa a ser entendida como algo dinâmico e interativo com o outro, e o professor passa a considerar as hipóteses de escrita para organizar seu trabalho e planejar ações para o processo, que vai se desenvolvendo a partir dos conflitos gerados em e entre cada etapa, pois só assim a criança é capaz de superar seus conflitos. Nesse processo, o educador tem a liberdade de propiciar ao aluno momentos de reflexão sobre o que ele está escrevendo.

Assim é preciso que o professor conheça a História e além disso, é necessário que se atualize e reflita sobre os conhecimentos científicos das pesquisas que surgem na área da alfabetização e na aprendizagem da nossa língua e trazem um possível caminho para nos distanciarmos da alfabetização com práticas focadas em letras, sílabas e palavras. É a formação profissional e continuada que vai nos garantir o diálogo entre a teoria e a prática, para ensinar a técnica, mas com o foco na autoria do aluno e nos textos que envolvam a leitura e a escrita com funções sociais.

Com base nos estudos científicos, o foco da alfabetização passou a ser considerado o alfabetizar e o letrar concomitantemente, não sendo suficiente para as crianças e adultos apenas ler e escrever. A leitura e a escrita, nesse momento, puderam assumir objetivos dentro da sociedade. Com o advento da globalização, o letramento se transformou em letramentos, abarcando usos e práticas sociais da leitura e da escrita, considerando-se o trabalho com a escrita valorizada ou não dentro da escola. O aumento do acesso às TDIC aproximou a sociedade da escrita digital, justificada pelo seu dinamismo, pelo seu alcance e por sua rapidez de circulação. Esse processo uniu o texto à imagem, ao som, ao vídeo, ao movimento, às cores e às formas. Mesmo assim, ele não deixou de ser considerado um texto. Contudo, as TDIC exigiram que se repensassem os currículos e a cultura letrada para se trabalhar com os alunos.

Esse tipo de trabalho exigiu o distanciamento daquilo Freire chamou de “ensino bancário”, no qual apenas se oferecem conteúdos aos alunos. É um novo desafio para os professores, que deve estimular o aluno a pensar, a agir, a fazer escolhas e relações. Ademais, ele deve saber empregar a tecnologia a seu favor. Esses são os chamados multiletramentos, que convidaram a escola a pensar e a proporcionar um estudo útil, com aprendizagens possíveis, reflexivas e que ajudem o aluno a captar sua utilidade.

Nosso segundo objetivo específico foi **identificar e analisar, na voz das professoras, como desenvolvem as práticas pedagógicas com o gênero multimodais/multissemióticos**. Para tal, realizamos entrevistas com 6 professoras do ciclo de alfabetização, Os dados foram analisados considerando 3 unidades temáticas: conceito e práticas de alfabetização, práticas de multiletramentos e o ensino remoto. Desse modo, identificamos os aspectos a seguir:

- embora as professoras afirmem considerar seus alunos como sujeitos no processo e a alfabetização um processo social, suas práticas na



alfabetização se aproximam dos métodos e técnicas que valorizam apenas a estrutura da língua e desconsideram sua dimensão social e discursiva;

- as professoras entendem a alfabetização como o domínio da técnica da escrita e, para elas, é preciso que as crianças estejam primeiramente aptas a decodificar e codificar o sistema de escrita alfabética para, depois, ler e produzir textos;
- as propostas pedagógicas no início da alfabetização consideram atividades lúdicas (jogos) e dinâmicas (brincadeiras e uso do alfabeto móvel), mas a ênfase é nas atividades escritas impressas e com viés tradicional, considerando, inicialmente, as unidades menores e, posteriormente, as maiores (letras, sílabas e palavras);
- os alunos que não escrevem precisam de reforço e de atividades diferenciadas para domínio da técnica de escrita;
- textos são para alunos que estão aptos a ler e escrever;
- as atividades de leitura foram percebidas como pretexto para reforçar a decodificação, e não a interpretação ou compreensão de texto;
- o trabalho com gêneros textuais está mais próximo do letramento e da técnica de alfabetização;
- o trabalho das turmas de 1º. ano é focado na técnica de alfabetização (codificação e decodificação);
- o uso dos gêneros multimodais e multissemióticos no ciclo de alfabetização ainda é tímido e restrito às tirinhas, histórias em quadrinhos e charges, e aparecem apenas nas turmas do 2º. e 3º. anos.
- a exigência de uma maturidade e de um domínio de habilidades do sistema alfabético para os alunos lerem e escreverem textos. Em alguns momentos, são oferecidas atividades diferenciadas de reforço para os alunos que não escrevem, a partir do 2º. ano;
- no ensino remoto, a pandemia impulsionou o uso da tecnologia, mas o acesso não atingiu a todos;
- a tecnologia dos celulares dos professores garantiu a efetivação do ensino remoto, bem como a comunicação com as famílias;
- a tecnologia foi percebida como meio e forma de ensinar;

- nas turmas de 1°. ano, o foco do ensino remoto foram as atividades escritas, com pouco uso de recursos tecnológicos;
- nas turmas de 2°. e 3°. anos, apesar do uso dos livros didáticos que a rede de ensino oferece, as professoras exploraram vídeos, *links*, ferramentas do *Word*, redes sociais, leitura virtuais, socialização das produções dos alunos por meio de rede sociais da escola. Isso garantiu acesso a atividades artísticas e físicas, bem como permitiu atendimento diário aos alunos e pais que tivessem dúvidas e incentivou o uso de fotografias.

Nosso último objetivo foi **planejar e desenvolver uma proposta de intervenção de formação de professores alfabetizadores**, na perspectiva dos multiletramentos, isto é, o produto da pesquisa que possibilitará aos professores a percepção de que o uso de gêneros multimodais e multissemióticos na alfabetização contribui de forma satisfatória para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização. Além disso, auxiliará os professores a planejar e a desenvolver práticas de alfabetização diferenciadas em nossa rede de ensino.

Nesse sentido, analisamos que, embora as professoras desenvolvam um trabalho no qual aparecem a leitura, o diálogo, o respeito aos alunos, suas concepções e práticas ainda estão próximas dos métodos analíticos e sintéticos. As práticas de alfabetização apresentam duas realidades: a) o 1°. ano não trabalha com gêneros multimodais e multissemióticos, pois as professoras entendem que as crianças são pequenas, e o texto traz muitas informações. Portanto, os alunos devem, inicialmente, dominar a técnica de leitura e escrita para, posteriormente, serem capazes de criar textos. b) Os 2°. e o 3°. anos desenvolvem um trabalho com práticas de leitura, escrita e interpretação, com alguns gêneros multimodais, porém a ênfase ainda não é a autoria do aluno. Consideramos que o trabalho das professoras está mais próximo do letramento, pois elas consideram o texto escrito e com objetivo de comunicar ou informar algo. Não apontam a importância de se trabalharem práticas com dimensões sociais e discursivas, que contribuiriam para esses alunos desenvolverem a autonomia, a criticidade e a criação.

Assim como defende Rojo (2012), entendemos que as práticas de alfabetização têm potencial de serem desenvolvidas com um trabalho que forme alunos criadores de sentidos, analistas críticos e com capacidade transformadora dos discursos orais

e escritos que recebem e produzem, com ou sem a necessidade do uso de TDIC. Desse modo, ao longo da alfabetização, entendemos que o professor deve construir pontes no sentido de que o aluno desenvolva, junto com sua escrita, a reflexão sobre o que escreve e a favor de quem escreve. Logo, a alfabetização não precisa se pautar em copias, com foco apenas em ler e escrever. Antes disso, esse ensino tem condições de se pautar na multimodalidade, como recurso que promove práticas de leitura e escrita com significado.

A produção textual desde o 1º. ano pode se conectar a um processo de criação, de criatividade e de liberdade para inovar, pois o protagonismo dos alunos depende do quanto o professor possibilita dar ênfase às suas opiniões, participações e decisões, a fim de se tornarem transformadores dos meios que convivem. Uma alfabetização nessa perspectiva exige a participação do aluno desde o planejamento até as escolhas cotidianas que acontecem na sala de aula. Essas escolhas e decisões se assemelham às atividades humanas mediadas pela língua. Próxima a tudo isso, está a evolução da tecnologia, que também tem mediado as percepções da leitura e da escrita, bem como as novas formas de escrever.

Portanto, a conclusão a que chegamos, neste objetivo, é a de que o texto tem potencial para ser usado de forma ampla na alfabetização, por meio da utilização de estratégias multimodais e multissemióticas para que os alunos tenham a possibilidade de captar sentidos do que se deseja comunicar e usem diferentes linguagens para produzir. Nesse sentido, a alfabetização não é um ensino sistemático da grafia e dos fonemas, pois isso não é suficiente para o século XXI, tampouco causa encantamento nos alunos.

Quanto ao ensino remoto, o cenário que vivemos desde março de 2020 – em razão da pandemia de Covid-19, que paralisou muitas atividades no mundo, inclusive a educação – levou as escolas e os professores a terem de lidar – com mais ou menos intensidade – com as tecnologias tanto no planejamento das aulas, como no seu meio de disponibilização, nos modos de leitura e de comunicação com pais e alunos e nas intervenções com os alunos. A leitura que fazemos é a de que muito já fazemos dentro das nossas escolas, pois conseguimos nos enxergar em várias situações de mobilização dos alunos. No entanto, falta aliar muito do que fazemos a uma prática com os gêneros textuais multimodais/multissemióticos e os recursos das novas tecnologias, disponíveis em nossas mãos. Se as crianças já não eram iguais antes do

advento da globalização, cabe a reflexão sobre como serão depois desse momento histórico, no qual nos mantivemos conectados por meio das tecnologias digitais. No retorno às aulas presenciais, será quase impossível não levar essa tecnologia para as salas de aula. Investimentos terão de ser redirecionados na educação, desconstruindo as ideias de que a tecnologia não pode estar nas mãos de crianças pequenas. Assim, vivenciaremos um novo momento na educação.

Certamente o mestrado nos possibilitou a desconstrução de conceitos, crenças diante do trabalho de alfabetizar. Esse percurso nos permitirá assumir a escolha de um trabalho diferenciado na alfabetização com alunos do 1º. ano em 2021, no qual poderemos aplicar todos os conhecimentos e reflexões adquiridos ao longo do mestrado, com perspectiva de uma alfabetização diferenciada em nossa unidade escolar. Com o uso dos gêneros multimodais/multissemióticos, acreditamos contribuir para a lapidação dos pequenos diamantes – as crianças pequenas – mas com potenciais sociais e discursivos incríveis.

Finalmente, acreditamos que nossas discussões façam surgir o interesse pelas pesquisas aplicadas sobre o uso de gêneros multimodais e multissemióticos e sobre a Pedagogia dos Multiletramentos nos ciclos iniciais de alfabetização, haja vista o baixo número de publicações encontradas quando acessamos o banco de dados da BDTD. Os trabalhos disponibilizados, em sua maioria, não atendem às propostas aqui discutidas. Isso nos leva à reflexão de que o ciclo de alfabetização não é visto como campo promissor para desenvolver um trabalho aliado ao uso de tecnologia, de gêneros multimodais e multissemióticos e dos fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos, tanto que buscamos, como referência, os trabalhos de Ambrosio (2019) e Rojo (2012) para poder dar visibilidade às situações didáticas que envolvessem tais conceitos.

## REFERÊNCIAS

AMBROSIO, R. **Desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora na alfabetização**: as estratégias didáticas em foco. Mestrado. São Caetano Sul: USCS, 2019.

APARÍCIO, A. S. M. Formação docente: reflexões de alunos de Pedagogia no Programa Bolsa Alfabetização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 94-130, abr./ago. 2013.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, R. de C. B. de F. **Formação para alfabetizar**: lições de professores que aprenderam. 2017. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.

AULAS RÉGIAS. In: GRUPO de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_aulas\\_regias.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm). Acesso em: 24 out. 2019.

AULETE, C. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.aulete.com.br>. Acesso em: 16 fev. 2020.

AZENHA, M. da G. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Org. e trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN L. **Análise de Conteúdos**. Lisboa/São Paulo: Editora 70/Martins Fontes, 1977.

BARROS, C. G. P. de. **Compreensão ativa e criadora**: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso. 2005. 203 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BLOGS, fotologs e videologs. **Portal Educação**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/blogs-fotologs-e-videologs/45158>. Acesso: 07agos. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL: Ideb 2017. **QEdu**. 2017. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PNC**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: MEC, 2014.

BRITO, T. S. de. **Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita**: um estudo de caso. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BUZETTI, M. C. **Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita**. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

CABRERA, L. S. P. O protagonismo na educação: aprendendo a empreender. *In*: LOVATO, Antônio; YIRULA, Carolina; FRANZIM, Raquel (orgs.). **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. 1.ed. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017. p. 58-61.

CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2010.

CEREJA, W. Leitura multimodal. **E. Docente**, 2019. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/autores-na-web/leitura-multimodal-na-escola-parte-1/>. Acesso em 25 jul.2020.

CORACINI, M. J. R. F. et al. **Leitura: decodificação, processo discursivo**. In: CORACINI, Maria J.R. (Org.). **O jogo Discursivo na Aula de Leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira**. São Paulo: Pontes, 2002.

COSTA, H. C. V. **Mão guiando mãos: o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental no município de Fortaleza**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

DIAS, F. P. de O. **O bloco único do município da Serra: contribuições à história e à política de alfabetização (1995 a 2003)**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 119-132.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.135-151.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F. R. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DANTAS, H. No mundo nada se cria. E tudo se transforma ou copia? **Estadão**. Caderno Política. 21 mar. 2017. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/legis-ativo/no-mundo-nada-se-cria-e-tudo-se-transforma-ou-copia>. Acesso em: 2 mai. 2020.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33ª ed., São Paulo: Paz & Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FRIEDMANN, A. Protagonismo Infantil. *In:* LOVATO, Antônio; YIRULA, Carolina; FRANZIM, Raquel (orgs.). **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar.** 1.ed. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017. p.40-45.

GALLERT, C. **Método fônico: do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência do sócio histórico do sujeito da linguagem.** 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRACINO, M. C. da S. **Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar: análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

IDEB 2019. **Aplicativo Clique Escola.**

JANSSEN, D. **Blog.** 2015. Disponível em: <https://danielajanssen.com.br/blog>. Acesso em: 5 fev. 2010.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In:* KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

Língua Portuguesa: como trabalhar textos semióticos. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16264/lingua-portuguesa-como-trabalhar-textos-multissemioticos#> Acesso 25 jul. 2020.



LOVATO, A.; YIRULA, C.; FRANZIM, R. (orgs.). **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. 1.ed. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLINARI, C. Identidades e diferenças na escrita em papel e em computador nas primeiras etapas do processo de alfabetização. *In*: FERREIRO, E. (Org.). **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 77-100.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: EdUNESP, Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: EdUNESP, 2004.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. 2006. **Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 27 abril 2006. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

NÓVOA, A. **Os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO - SP, 2007.

Disponível: [https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 11 nov. 2020.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de Conteúdos e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.9, p. 11- 27, maio/ago./2003.

PENSANDO EM VOZ ALTA. Parte 1. **YouTube**. Vídeo (5min57seg). Publicado pelo canal Multicultura. 2010. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=P1\\_kr7PilJM](https://www.youtube.com/watch?v=P1_kr7PilJM). Acesso em: 10 mar. 2020.

PIOVESAN, A; TEMPORIN, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, 29 (4), 1995. P. 319- 325.

QUINTEROS, G. **El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético**. 1997. Tesis (Maestria en Ciencias) – Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, 1997.

ROJO, R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. *In*: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Orgs.) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002. p. 31-52.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **LemD - Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos**, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA; E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROJO, R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web21. **The ESpecialist**: descrição, ensino e aprendizagem, Campinas, v. 38, n. 1, p. 1-20, jan./jul. 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SCARPA, R. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita**: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014

SILVEIRA, R. da C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 e 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000 e 2009.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, E. de O. F. **Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire**: estudo de caso no município de Embu das Artes. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

WEISZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 2016.

## APÊNDICE A

1. Fale-me sobre a escolha da profissão de professora.
2. Como se tornou professora alfabetizadora?
3. Qual sua memória da primeira vez na sala de alfabetização? Experiências e como?
4. Como você define que uma criança está alfabetizada? Exemplos
5. Como é a escrita da criança alfabetizada?
6. Como é escrita a escrita de uma criança não alfabetizada? Exemplos
7. Como é a leitura da criança alfabetizada?
8. A criança não alfabetizada lê? Exemplos
9. Você percebe alguma diferença de como a escrita era na escola do passado e do momento atual? Exemplos
10. Quais recursos você usa para alfabetizar?
11. Qual estratégia é a melhor para alfabetizar?
12. Como é a organização dos alunos?
13. O que é texto para você?
14. Dá para usar textos para alfabetizar?
15. Quais tipos de gêneros você usa? Exemplo.
16. Qual a importância de trabalhar com gêneros na alfabetização?
17. O que fazer quando o aluno não escreve?
18. Ele é protagonista no momento da escrita? Ele se sente estimulado?
19. Tem intervenção nessas escritas?
20. Eles participam da escolha de onde vai circular, para quem e para que é esse texto?
21. Os textos que você usa tem imagem associada?
22. Como as crianças exploram essas imagens para interpretar a escrita? Exemplos.
23. Quais materiais e suporte nas aulas?
24. O livro didático oferece que tipos de texto? Exemplos. O uso é obrigatório?
25. As crianças gostam? E você? Por quê?
26. Para trabalhar com alfabetização é necessário a criança escrever?
27. Que tipos de texto você usa que tem relacionado a escrita com a imagem?
28. Quais os alunos mais gostam?

29. De exemplo de trabalhos que você tenha desenvolvido com esses tipos de texto.
30. Além dos textos associados à imagem, os alunos usam outras linguagens (vídeo, áudio, fotografia, desenhos etc.)
31. Exemplos de trabalhos com multimodalidade?
32. Para onde vão os textos dos alunos?
33. Como você avalia os textos com outras linguagens?
34. Como é o uso de outras linguagens na aula no trabalho de alfabetização?
35. Quais recursos tecnológicos são disponibilizados para o trabalho com os alunos? Eles manuseiam?
36. As salas têm acesso à internet? De exemplo de trabalho com internet na sala de aula?
37. Os alunos se envolvem, manuseiam os recursos no momento de organização?
38. A escola tem informática? Como é a organização desse tempo? É suficiente? Eles se sentem à vontade com os recursos da informática?
39. Como você trabalha textos na informática?
40. Como está sendo o uso das tecnologias no ensino remoto/ Quais trocas o aluno faz com você?
41. Eles enviam fotos, mensagens, postam alguma coisa nas redes?
42. Como você avalia o uso dos textos no processo de alfabetização com uso de tecnologia?

### **Caracterização do professor**

1. Formação?
2. Tempo de magistério? Público ou privado?
3. Sente diferença nas redes pública e privada?
4. Quais modalidades de ensino têm experiência?
5. Qual a postura e relação o professor deve ter com o seu aluno e vice-versa?